

Lídia Margarida dos Santos Évora

**Articulação curricular e continuidade
educativa - um estudo exploratório sobre
a realidade cabo-verdiana**

UMinho | 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lídia Margarida dos Santos Évora

**Articulação curricular e continuidade
educativa - um estudo exploratório sobre
a realidade cabo-verdiana**

Fevereiro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lídia Margarida dos Santos Évora

**Articulação curricular e continuidade
educativa - um estudo exploratório sobre
a realidade cabo-verdiana**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor José Carlos Morgado

Fevereiro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Não poderia, nesta ocasião, deixar de agradecer aqueles que, pelo apoio e contributo tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao Doutor José Carlos Morgado na qualidade de orientador, pela sua permanente disponibilidade, apoio e amizade, assim como pela forma sábia e precisa como sempre nos orientou ao longo do percurso efectuado neste estudo de investigação, no qual nos deixou uma marca indelével relativamente ao rigor científico exigível em circunstâncias desta natureza.

Ao Professor Doutor José Augusto Pacheco, enquanto Coordenador do Curso de mestrado em Desenvolvimento Curricular, agradeço toda a disponibilidade, apoio e amizade manifestados durante todo o curso de mestrado.

Aos membros da direcção das escolas básicas e secundárias do concelho da Praia, Cabo Verde que amavelmente me acolheram e pela valiosa colaboração na realização das entrevistas e distribuição dos questionários Igualmente, aos professores das escolas básicas e secundárias que participaram neste estudo, cujo contributo foi precioso, aceitando responder aos questionários e entrevistas.

Ao Ministério da Educação de Cabo Verde e ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento por terem proporcionado as condições para a minha estadia em Portugal durante a frequência do curso de mestrado.

À minha família, que mesmo à distância foi a minha base de apoio e de encorajamento permanente.

Resumo

O estudo, que a seguir se apresenta tem como eixo estruturante a Articulação Curricular. A sua realização permitiu-nos reflectir sobre a importância desta temática quer no momento de transição entre o ensino Básico (3ª Fase) e o ensino Secundário (1º ciclo), quer ao longo do ano lectivo, entre os professores do mesmo ano de escolaridade.

O presente estudo, intitulado “ Articulação curricular e continuidade educativa – um estudo exploratório sobre a realidade cabo-verdiana”, teve como participante uma amostra da população de professores de nove escolas secundárias da via geral e de professores da 3ª fase de seis escolas do ensino básico, localizadas nas proximidades das escolas secundárias, todas sediadas no concelho da Praia, em Cabo Verde. Neste trabalho de investigação de cariz exploratório, utilizámos o inquérito por questionário que aplicámos à generalidade dos professores referidos, e o inquérito por entrevista, que aplicamos a uma amostra de professores que desempenham cargos de direcção pedagógica nas escolas básicas e secundárias.

Com a realização do estudo procurámos conhecer as representações dos professores sobre a articulação curricular vertical e/ou horizontal, identificar práticas existentes e/ou passíveis de serem desenvolvidas nas escolas cabo-verdianas, indagar sobre os constrangimentos que dificultam as práticas de articulação curricular e averiguar que relação os professores estabelecem entre a articulação curricular e o (in) sucesso educativo dos alunos.

A análise dos resultados permitiu-nos constatar que a nível do discurso existe uma valorização da articulação curricular, que não está consubstanciada na prática docente. Verificámos que os professores enumeram alguns constrangimentos de ordem organizacional e administrativa e reconhecem a existência de constrangimentos mais relacionados com atitudes e comportamentos profissionais do docente. Inferimos, ainda, que os professores inquiridos não têm a percepção de que a articulação curricular possa ter alguma influência no (in)sucesso educativo dos alunos.

Sommaire

L'étude, présentée ci-dessous a comme axe structurel l'Articulation Curriculaire. Sa réalisation nous a permis de réfléchir sur l'importance de cette question soit pendant la transition entre l'éducation de base (3ème phase) et l'enseignement secondaire (1er cycle) ou soit au cours de l'année scolaire entre les enseignants du même niveau et de la même classe.

Cette étude, intitulée «Articulation curriculaire et continuité d'enseignement - une étude exploratoire de la réalité du Cap-Vert», avait en tant que participant, un échantillon de la population d'enseignants de neuf écoles secondaires d'enseignement général et des enseignants de la 3ème phase de six écoles primaires situées près des établissements secondaires, qui sont tous basées dans la ville de Praia, Cap-Vert. Dans ce travail de recherche exploratoire, nous avons utilisé un questionnaire que nous avons appliqué à tous les enseignants mentionnés ci-dessus, et l'enquête par interview, qui nous avons appliqué à un échantillon d'enseignants qui occupent des postes de direction pédagogique dans les écoles primaires et surtout dans le secondaire.

Avec la réalisation de l'étude nous cherchons à connaître des opinions les enseignants sur l'articulation curriculaire (verticale et/ ou horizontale), à identifier les pratiques déjà existantes ou qui peuvent d'être développées dans les écoles du Cap-Vert. Mais aussi, connaître les difficultés qui entravent la réalisation des activités d'articulation curriculaire. Il sera aussi important de connaître les opinions des enseignants en ce qui concerne le rapport entre les pratiques d'articulation curriculaire et de succès / d'échec éducatif des élèves.

Les résultats nous ont permis de constater qu'au niveau du discours il y a une appréciation d'articulation curriculaire mais jusqu'à maintenant il manque la pratique pédagogique. Nous avons constaté que les enseignants ont énuméré quelques difficultés d'ordre organisationnels et administratives et aussi des problèmes liées aux attitudes et aux comportements professionnels des enseignants. L'étude nous a montré également que les enseignants interrogés n'ont pas compris que l'articulation curriculaire peut avoir une certaine influence sur le succès / d'échec éducatif des élèves.

Índice geral

Lista de abreviaturas e siglas	IX
Índice de figuras	IX
Índice de gráficos	IX
Índice de quadros	X
Índice de tabelas	XI
Introdução	12
Capítulo I - Problemática e objectivos da investigação	17
1. Contextualização da problemática.....	18
2. Enunciado do problema.....	20
3. Objectivos do estudo	21
4. Limitações do estudo	22
Capítulo II – A centralidade do currículo na articulação curricular	23
1. Conceito do currículo	24
2. Níveis de decisão curricular	30
3. Flexibilização e diferenciação curricular	32
3.1. Flexibilização curricular.....	33
3.2. Diferenciação curricular	39
4. Integração curricular	42
Capítulo III - Articulação curricular e continuidade educativa	47
1. Continuidade Educativa	48
2. Articulação Curricular	50
2.1. Articulação curricular vertical	50
2.1.2. A Transição escolar – momento privilegiado de articulação curricular vertical	52
2.1.3. Estratégias e medidas facilitadoras da articulação curricular vertical	57
2.2. Articulação curricular horizontal	59
2.2.1. Romper as fronteiras disciplinares e integrar o conhecimento.....	60

2.2.2. Estratégias e medidas facilitadoras da articulação curricular.....	63
3. As práticas/ Trabalho cooperativo – uma forma de cultura docente.....	66
3.1.0 individualismo, o isolamento e o “privatismo”- formas particulares da cultura docente	67
3.2. A balcanização do ensino.....	68
3.3. As culturas de colaboração	69
3.4. A colegialidade artificial.....	71
4. A relação sucesso educativo e articulação curricular.....	72
4.1. Em torno do conceito de (in)sucesso educativo	72
4.2. Factores de insucesso educativo	75
4.2.1. Aspectos relativos aos alunos.....	77
4.2.2. Aspectos relativos à família	78
4.2.3. Elementos relativos á escola e ao sistema educativo	81
4.3. Alguns elementos associados á promoção do sucesso educativo	83
Capítulo IV - Caracterização do sistema educativo cabo-verdiano.....	89
1. Breve contextualização histórica da educação em Cabo Verde	90
1.1. A educação na época colonial	93
1.2. A educação pós-independência	94
2. A organização curricular.....	100
2.1. Aspectos gerais da organização curricular dos ensinos básico e secundário.....	100
2.2. Continuidade curricular entre o ensino básico e o ensino secundário.....	104
3. Competência curriculares no quadro dos normativos que regulam o sistema educativo...	107
4. A nova Lei de Bases do Sistema Educativo	112
Capítulo V - Metodologia do Estudo.....	116
1. Investigação educativa	117
2. Natureza da investigação e opções metodológicas.....	120
3. Caracterização do contexto de investigação	121
4. População e amostra	123
4.1. Selecção da amostra	124

4.2. Caracterização da amostra	125
4.2.1. Caracterização da amostra - inquérito por questionário.....	125
4.2.2. Caracterização da amostra – inquérito por entrevista	129
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	130
5.1. Inquérito por questionário	131
5.1.1. Estrutura do questionário	135
5.2. Inquérito por entrevista	138
5.3. Procedimentos para aplicação a aplicação dos instrumentos de recolha de dados ...	139
5.4. Análise documental	141
6. Técnicas de análise e tratamentos dos dados.....	141
6.1. Análise estatística	142
6.2. Análise de conteúdo	143
Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados.....	146
1. Inquérito por questionário	147
1.1. Articulação curricular	147
1.2. Práticas de Articulação Curricular	153
1.3. Constrangimentos à articulação Curricular	160
1.4. (In) sucesso Educativo e Articulação Curricular.....	167
1.4.1. Elementos de sucesso educativo.....	168
1.4.2. Elementos de insucesso educativo	172
2. Inquérito por entrevista	175
2.1. Representações da articulação curricular	175
2.2. Práticas de Articulação Curricular	176
2.3. Constrangimentos à Articulação Curricular.....	181
2.4. (In)sucesso Educativo	183
Considerações Finais.....	185
Bibliografia.....	191
Anexos.....	CD-ROM

Lista de abreviaturas e siglas

BO - Boletim Oficial
CFPEB-IP – Curso de Formação de Professores do Ensino Básico
CFPES – Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário
CT – Conselho de Turma
DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
EB - Ensino Básico
EBC – Ensino Básico Complementar
EBE – Ensino Básico Elementar
ES - Ensino Secundário
ESG – Ensino Secundário Geral
ET – Ensino Técnico
GD – Grupo Disciplinar
GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento
INE – Instituto nacional de Estatística
LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo
ME - Ministério da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEES - Ministério da Educação e Ensino Superior
MEVRH – Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
PEE – Plano Estratégico para a Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice de figuras

Proposta do novo organigrama do sistema educativo	116
---	-----

Índice de gráficos

Gráfico I – Dados relativos ao sexo	119
Gráfico II – Dados relativos à idade.....	125
Gráfico III - Dados relativos às habilitações literárias	125
Gráfico IV – Dados relativos ao tempo de serviço	132
Gráfico V - Dados relativos à situação profissional	132
Gráfico VI – Práticas de Articulação Curricular – Dimensão 2	154
Gráfico VII – Constrangimentos à Articulação Curricular – Dimensão 3	161
Gráfico VIII – Valores da Média dos itens – Constrangimentos à Articulação Curricular.....	162

Índice de quadros

Quadro I – Evolução da população escolar do ano lectivo 1968/69 a 19974/75.....	93
Quadro II – Evolução dos efectivos do ano lectivo 1975/76 a 1990/91.....	96
Quadro III - Calendário da generalização dos planos e programas de ensino do EB e do ES.....	97
Quadro IV – Evolução dos efectivos do ano lectivo 1990/91 a 2000/01.....	98
Quadro V- Evolução taxas aprovação, reprovação e abandono escolar - 2000/01 a 2008/09.....	99
Quadro VI -Taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar no Ensino Secundário - 2008/09.....	99
Quadro VII - Organização curricular do ensino básico - Princípios gerais e características.....	102
Quadro VIII - Organização curricular do ensino secundário - Princípios gerais e características.....	104
Quadro IX - Planos curriculares, 3ª Fase do EB e 1º Ciclo do ES.....	105
Quadro X – Número de professores por escola – Ano lectivo de 2008/09.....	124
Quadro XI – Dados relativos ao(s) ano(s) de escolaridade leccionados.....	127
Quadro XII - Caracterização da amostra de professores entrevistados.....	129
Quadro XIII – Valores do coeficiente alpha por dimensões	134
Quadro XIV - Dimensões e itens do questionário	136
Quadro XV - Significado da avaliação dos valores da média	142
Quadro XVI - Nível de consenso de acordo com a variação do valor do desvio-padrão.....	143
Quadro XVII- Valores do coeficiente de correlação e níveis de consenso	143
Quadro XVIII- Dimensões do questionário	148
Quadro XIX – Elementos/Concepções acerca da Articulação Curricular	149
Quadro XX - Valores média e desvio-padrão – Práticas de Articulação Curricular (Dimensão 2).....	157
Quadro XXI – Responsabilidades dos agentes educativos na articulação curricular – Dimensão 2.....	160
Quadro XXII - Valores do desvio-padrão relativos à Dimensão 3	163
Quadro XXIII - Dados resultante da análise de conteúdo do item 5.....	165
Quadro XXIV - Elementos de sucesso educativo relativos aos alunos – Dimensão 4.....	168
Quadro XXV - Elementos de sucesso educativo relativos aos professores – Dimensão 4	169
Quadro XXVI – Dados resultante da análise de conteúdo relativo ao item 8 - Dimensão 4.....	171
Quadro XXVII - Elementos de insucesso educativo relativos aos alunos Dimensão 4	172
Quadro XXVIII - Elementos de insucesso educativo relativos aos professores – Dimensão 4	173
Quadro XXIX - Síntese da análise de conteúdo relativo ao item 11 – Dimensão 4.....	174

Índice de Tabelas

Tabela I - Matriz de correlação relativa à dimensão 2 - Práticas de Articulação Curricular159

Tabela II - Matriz de correlação - Dimensão 3 - Constrangimentos à Articulação Curricular.....164

Introdução

É cada vez mais notória a influência do fenómeno da globalização no mundo contemporâneo. Efectivamente, as constantes mudanças económicas, científicas e tecnológicas, que hoje se partilham em todo o mundo e que conduziram à actual *sociedade da informação e do conhecimento*, têm condicionado a vida do cidadão comum, provocando em alguns casos a exclusão social. Torna-se legítimo o questionamento sobre os caminhos percorridos, e o redefinir de posições face aos problemas sociais identificados à escala mundial. Impõe-se, por isso o desenvolvimento de políticas que fomentem a cooperação e que, simultaneamente, garantam a igualdade de oportunidades para que as sociedades se desenvolvam de forma equilibrada, sustentada e sustentável.

A educação não está imune a estas transformações. A escola tem sido confrontada com sucessivos desafios de mudança, para responder a exigências de vária ordem, tanto de instâncias nacionais como internacionais, por vezes difíceis de conciliar. Por um lado, impõem-se os compromissos com a educação para todos com a extensão da escolaridade obrigatória e com o combate ao abandono escolar. Por outro, a escola vive sobre um fogo cruzado de críticas, como por exemplo as alegações de que os jovens estão mal preparados para entrar no mercado de trabalho e que a escola não cumpre cabalmente as funções que lhes estão consagradas, o que tem causado algum desalento e algum mal-estar no seio da classe docente. Muitas dessas críticas são injustas, porque muitas das incapacidades com que a escola se depara são mais da responsabilidade da própria sociedade do que da instituição educativa.

Talvez por causa dessas incapacidades se tenha vindo a generalizar e consensualizar a ideia de a democraticidade da escola pública não se esgota na criação de iguais condições de acesso. Exige-se que, para além disso, a escola crie as necessárias condições para que as crianças e os jovens que a ela acedam tenham sucesso, garantindo a sua plena integração social. Sendo assim, justifica-se a redefinição do papel da educação e da escola numa perspectiva de aprendizagem ao longo de vida, mais consentâneo com os preceitos de uma sociedade em permanente mudança.

Neste sentido, à escola impõe-se a responsabilidade de proporcionar a crianças e jovens uma educação que se pretende seja desenvolvida numa perspectiva de inclusão, integração e diversidade, mas ao mesmo tempo, que seja socialmente relevante. Assim, no quadro dessa visão renovadora, assistimos ao incremento de um novo paradigma curricular, consubstanciado

em princípios orientadores que evidenciam entre outras, a questão da continuidade e da articulação curricular.

De facto, a problemática da continuidade/sequencialidade educativa e da articulação curricular têm sido objecto de uma crescente atenção, facto a que não é estranha a ideia consensual entre investigadores, de que a mesma constitui um factor condicionante quer da predisposição do aluno para a aprendizagem, quer do seu sucesso educativo.

No decurso do nosso percurso profissional percebemos a pertinência da problemática da articulação curricular, sobretudo nos momentos de transição entre níveis e/ou ciclos de ensino, o que nos impeliu para a realização de um trabalho de investigação sobre o assunto. Por outro lado, considerámos oportuno e importante questionar e tentar conhecer uma realidade com que nos temos deparado ao longo da nossa actividade profissional, que se refere essencialmente à problemática da articulação curricular entre o ensino Básico e o ensino Secundário e também entre professores do mesmo ano de escolaridade.

Para o efeito, decidimos enveredar por um estudo exploratório e descritivo, assente numa metodologia de carácter misto, estudo que ora aqui se apresenta.

Este trabalho de investigação encontra-se organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo, incide na problemática e objectivos que norteiam o presente estudo. Os dois capítulos subsequentes dizem respeito ao enquadramento teórico-conceptual do tema, que julgamos ser necessário explicitar. O quarto capítulo caracteriza sinteticamente o sistema educativo cabo-verdiano, contexto onde se realizou este trabalho de investigação. Os dois últimos capítulos abarcam respectivamente, a fundamentação empírica do estudo e o tratamento e a análise da informação recolhida.

No primeiro capítulo, explicitamos a justificação, a problemática da investigação e os objectivos que norteiam o presente estudo de investigação bem como as limitações do trabalho.

No segundo capítulo, estabelecemos o quadro teórico-conceptual que procura enumerar e clarificar alguns conceitos teóricos, tendo como ponto de partida o conceito de currículo, cuja centralidade no desenvolvimento da temática em estudo é bem evidente. Partimos de um breve relato sobre a evolução do conceito passando depois à abordagem das diferentes acepções de currículo, com ênfase em duas perspectivas: o currículo como produto e o currículo com projecto. Consideramos que a articulação curricular contribui de forma mais eficaz para o sucesso educativo dos alunos, quando a abordagem curricular é, por um lado, realizada numa perspecti-

va de flexibilização e diferenciação, tendo em conta o contexto educativo de cada escola, e, por outro, promove uma visão integradora do conhecimento. Assim, pareceu-nos, igualmente importante a explicitação destes três conceitos - flexibilização, diferenciação e integração curriculares.

Continuamos o desenvolvimento do quadro teórico-conceptual ao longo do terceiro capítulo. Num primeiro ponto, explorámos o conceito de articulação curricular, iniciando a abordagem da sua dimensão vertical, com destaque para a transição escolar enquanto momento de excelência da articulação curricular vertical. Seguidamente reflectimos sobre a articulação curricular horizontal, com a ênfase na questão da interdisciplinaridade enquanto forma de concretizar a esta dimensão da articulação curricular. Apresentamos, ainda, algumas estratégias que facilitam a articulação curricular vertical e horizontal. No segundo ponto, reportamo-nos ao conceito de (in) sucesso educativo, fazendo primeiramente referência às diferentes perspectivas que tem estado na base da sua conceptualização ao longo do tempo, para depois reflectirmos sobre alguns elementos/factores que o estimulam ou dificultam.

No quarto capítulo, procuramos dar a conhecer, de forma sucinta a realidade educativa de Cabo-Verde, na certeza de que esta descrição, mesmo sem procedermos a uma síntese completa e exaustiva, permitirá ao leitor conhecer o contexto onde decorreu o estudo empírico, o que de certo modo facilita a análise e compreensão do mesmo.

Iniciámos com uma breve contextualização histórica da educação, no entendimento de que as realizações ocorridas no sistema educativo na contemporaneidade foram grandemente determinadas pelo percurso histórico ocorrido em Cabo Verde. Seguidamente, fazemos a caracterização da organização curricular do ensino básico e do ensino secundário e referimos, também, a alguns normativos que regulam o sistema educativo tendo em conta as competências curriculares a nível central e regional/local. Por último tecemos alguns comentários de forma breve em relação à nova lei de Bases do Sistema Educativo.

No quinto capítulo, expomos a metodologia utilizada no presente estudo. Primeiramente, apresentamos os principais aspectos que, numa perspectiva epistemológica, metodológica e técnica fundamentam o paradigma de tipo misto, por nós escolhido e aplicado no presente estudo. Procedemos à caracterização da amostra, da população em estudo, e descrevemos as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados utilizadas.

No sexto e último capítulo, procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos, de acordo com as dimensões definidas ao longo do estudo: (1) articulação curricular;

(2) práticas de articulação curricular; (3) constrangimentos à articulação curricular; (4) relação (in)sucesso educativo e articulação curricular.

No final do trabalho tecemos algumas considerações onde evidenciamos alguns dos aspectos relevantes da temática em estudo. Assumimos o estudo como tendo uma natureza exploratória, na certeza, porém, de que com o nosso modesto contributo procedemos ao início da reflexão em torno da temática, pelo que no final do trabalho identificamos igualmente algumas pistas para posteriores estudos empíricos.

Capítulo I- Problemática e objectivos da investigação

Introdução

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a problemática da investigação realizada.

Assim, começámos por apresentar a contextualização da problemática da investigação, fundamentando a sua importância para de seguida enunciarmos o problema de investigação. Em sequência apresentámos os objectivos formulados e que serviram de eixo norteador do estudo que ora se apresenta. Por último explicitamos algumas das limitações do estudo.

1. Contextualização da problemática

Sendo a escolarização um percurso sequencial de desenvolvimento do aluno, a continuidade educativa assume-se como um referente de carácter pedagógico, o que releva o papel da articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino, momentos em que essa sequencialidade se concretiza. Nesta ordem de ideias, a continuidade educativa exige que se definam mecanismos de articulação, entre os diferentes níveis de ensino, “para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado” em cada um deles. (Serra, 2004:17). Assim se compreende que a sequencialidade/ articulação entre ciclos e níveis de ensino se destaque como uma questão sensível e problemática, em particular nos períodos de transição, à medida que os estudantes progridem ao longo do seu percurso escolar.

A preocupação da continuidade curricular, pensada numa lógica da articulação vertical e horizontal dos conhecimentos, é um tema recorrente na concepção e implementação do currículo. Não se questiona, pois, a sua necessidade e importância, mas a forma como é entendida e os modos como é operacionalizada ao nível da escola.

Por outro lado, a articulação curricular “tem vindo sucessivamente a ser considerada como uma dimensão estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo pelos contributos que pode propiciar em termos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo” (Morgado & Tomaz, 2009: 1).

Alguns factos que nos dão conta das dificuldades sentidas pelos alunos na transição entre níveis e ciclos no sistema educativo cabo-verdiano resumem-se:

- à existência de muitos alunos com duas ou mais repetências no 7º ano de escolaridade, sendo que grande parte acaba por abandonar a escola;

- às elevadas percentagens de retenção (25,6%) e abandono escolar (10%) no ensino secundário¹;
- ao aparecimento de muitos casos de indisciplina, manifestados por alunos do 7º ano de escolaridade, que no ensino básico não tiveram quaisquer problemas de mau comportamento na escola.

No sistema educativo cabo-verdiano, ao nível da educação escolar, existem essencialmente três grandes momentos de transição: a entrada no 1º ano de escolaridade, no final do 6º ano do ensino básico, isto é, na passagem do ensino básico para o ensino secundário, e no final do 12º ano de escolaridade, quando do ingresso no ensino superior². Sendo que também merece atenção a transição entre o 2º e o 3º ciclos do ensino secundário.

No final do ensino básico (6º ano de escolaridade), os alunos transitam para o 7º ano de escolaridade (1º ciclo do ensino secundário), onde vivenciam uma série de mudanças. Além da mudança de escola, os alunos confrontam-se com novas culturas e distintos contextos pedagógicos, resultantes, essencialmente, da passagem de um regime de professor único, e de um plano curricular organizado em quatro aéreas curriculares integradas, para um regime de professor por disciplina e um currículo que abarca dez disciplinas por ciclo, acrescido das mudanças relacionadas com a diferente organização do tempo e espaço pedagógicos³.

Por outro lado, tem sido denunciada alguma ausência de diálogo entre professores dos dois níveis de ensino que abrangem este momento de transição. Além disso, no ensino secundário, existe uma certa tendência de culpabilizar os professores do ensino básico pela manifesta falta de bases dos alunos que transitam de um nível para outro. Os professores do ensino secundário, na generalidade, mostram-se insatisfeitos com o desempenho dos alunos aí recém-chegados. De igual modo preocupa-nos a questão da articulação entre professores do mesmo ano de escolaridade.

Ao longo dos anos, a nossa prática profissional tem-nos confrontado com esta realidade que, sem dúvida, nos leva a questionarmo-nos sobre o porquê, o quê e o como fazer para atenuar esta situação.

¹ GEP- ME (2009). Principais Indicadores da Educação – Ano Lectivo 2008/09. Praia: Ministério da Educação e Ensino Superior

² O sistema educativo cabo-verdiano, de acordo com a Lei de Bases que o estrutura (Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro), compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extra-escolar. A educação escolar abrange os níveis de ensino, básico, secundário, médio e superior. O ensino básico com um total de seis anos de escolaridade é organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. O ensino secundário (do 7º ano ao 12º ano de escolaridade) tem a duração de seis anos, estruturado em 3 ciclos de 2 anos cada.

³ Conforme documentação consultada: Portaria nº 53/93 de 2 Novembro – Plano e Organização Curricular do Ensino Básico; Ministério da Educação, Ciência e Cultura (1996) - Planos de Estudos do Ensino Secundário; Decreto-Lei nº 20/2002 de 19 de Agosto – Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário.

Além disso, o crescente interesse que a comunidade científica internacional tem conferido à problemática da continuidade educativa, particularmente à articulação curricular, no pressuposto de que a mesma influencia a aprendizagem dos alunos, aumentou a nossa motivação para levar por diante um estudo nesta área.

Assim, com este estudo pretendemos conhecer e descrever a forma como os professores percebem a articulação curricular (vertical e horizontal) e a sua influência no processo de desenvolvimento do currículo, na escola.

2. Enunciado do Problema

Com base nos pressupostos anteriormente apresentados, julgamos pertinente realizar um trabalho de investigação de natureza exploratória e descritiva, que nos permita estudar a questão da articulação curricular (vertical e horizontal) com enfoque na transição do ensino básico para o ensino secundário, nas escolas cabo-verdianas.

Na senda do que nos é proposto por Quivy e Campenhoudt, (2005: 32), delineamos o projecto de investigação “ na forma de uma pergunta de partida, através da qual tencionamos exprimir o mais exactamente possível o que se procura saber, elucidar, compreender melhor”.

A pergunta de partida, constituindo, segundo os mesmos autores, o fio condutor da investigação, deve, por isso, apresentar qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência de modo a deixar perceber de forma inequívoca o que se pretende estudar. Neste sentido, procuramos, de acordo com os autores mencionados, que a questão formulada fosse precisa, concisa e unívoca, evitando a ambiguidade, facilitando o seu entendimento.

Para o efeito explicitamos o nosso problema de investigação da seguinte forma:

De que modo os professores (3ª fase do ensino básico e do 1ºe 2º ciclos do ensino secundário) percebem e se posicionam perante a questão da articulação curricular nas suas dinâmicas de trabalho, na escola?

Como linha de orientação para aprofundar a problemática de investigação considerámos pertinente elaborar as seguintes questões:

- Que representações têm os professores sobre articulação curricular?
- Como é que os professores valorizam a questão da articulação curricular?

- Que tipo de práticas desenvolvem na escola que promovam a articulação curricular (vertical e horizontal)?
- Que factores facilitam/dificultam a promoção de actividades de articulação curricular?
- Que relações é que os professores estabelecem entre a articulação curricular e o sucesso educativo?
- Quais os factores de (in)sucesso educativo mais valorizados pelos professores?

Tratando-se de um estudo de natureza mista, estruturado com base em parâmetros qualitativos e quantitativos numa perspectiva indutiva, em que a intenção não é fazer prova mas sim investigar para observar e descrever dimensões dos fenómenos/situações, não formularemos hipóteses mas sim objectivos de investigação que servirão de eixo norteador do mesmo.

3. Objectivos do estudo

Tendo em conta a problemática do estudo e as questões de investigação anteriormente enunciadas, formulámos os seguintes objectivos:

- 1.** Conhecer as representações dos professores do ensino básico (3ª fase) e do ensino secundário sobre o conceito de articulação curricular (vertical e horizontal).
- 2.** Identificar práticas curriculares docentes susceptíveis de promover a articulação curricular;
- 3.** Identificar factores inibidores e/ou facilitadores da promoção da articulação curricular;
- 4.** Identificar factores de (in)sucesso mais valorizados pelos professores.
- 5.** Averiguar que relação os professores estabelecem entre a articulação curricular e o (in)sucesso educativo dos alunos.

4. Limitações do estudo

Ao fazer a apresentação do presente trabalho de investigação, reconhecemos algumas limitações tidas ao longo do desenvolvimento do mesmo, as quais passamos a explicitar.

Desde logo, no âmbito da recolha de dados deparamos com alguns constrangimentos. A dificuldade de recolher os inquéritos preenchidos e consequentemente de constituir a amostra do estudo. Por outro lado, por razões relacionadas com a limitação do tempo e dificuldades de acessibilidade, o estudo ficou restringido ao concelho da Praia, quando tinha sido planificado a aplicação do questionário em mais dois outros concelhos do País. Por isso os dados obtidos dizem respeito apenas a esse grupo de professores, uma situação que não permite fazer a generalização dos resultados obtidos e as conclusões daí retiradas.

Outra limitação tem a ver com o facto da investigadora ser uma principiante nessas lides de investigação, tendo-se apropriado dos conceitos e utilizado pela primeira vez, técnicas de análise de dados, nomeadamente o SPSS – Statistical Package for Social Sciences – e de análise de conteúdo. Eventualmente, este facto poderá ter limitado, não só a possibilidade de uma análise mais exaustiva dos dados obtidos através dos dois instrumentos utilizados – o questionário e a entrevista – como também, a oportunidade de uma triangulação dos dados de forma mais detalhada e profunda.

Apesar das limitações enunciadas, pensamos que, estando em presença de um estudo de índole exploratório, conseguimos atingir os objectivos a que nos propusemos, foram levantadas algumas questões, esclarecidas algumas dúvidas e retiradas algumas conclusões que podem servir para iniciar uma reflexão mais ampla no contexto educativo cabo-verdiano. Tendo em conta a pertinência e a importância atribuída a esta temática actualmente, no quadro de diferentes organizações nacionais e internacionais (Unesco e OCDE), esta é uma possibilidade que fica em aberto.

No fundo, gostaríamos que este trabalho abrisse caminhos que conduzissem a futuras investigações em torno da articulação curricular entre o ensino básico e o ensino secundário, entre os diferentes ciclos bem como da articulação horizontal, isto é, entre professores do mesmo ano de escolaridade tendo em conta as diversas realidades educativas vividas nas escolas cabo-verdianas.

Capítulo II – A centralidade do currículo na articulação curricular

Introdução

No presente capítulo iniciámos a explanação do quadro teórico-conceptual no qual se apoia o nosso estudo empírico. Começaremos por desenvolver sinteticamente o conceito de currículo, atendendo à sua centralidade na abordagem da temática em estudo, fazendo, ainda referência aos diferentes níveis de decisão curricular.

Consideramos que a articulação curricular contribui de forma eficaz para o sucesso educativo dos alunos, sobretudo quando a abordagem curricular é, por um lado, realizada numa perspectiva de flexibilização e diferenciação, tendo em conta o contexto educativo de cada escola, e, por outro, promove uma visão integradora do conhecimento. Assim, pareceu-nos, igualmente importante a explicitação destes três conceitos - flexibilização, diferenciação e integração curriculares.

1. Conceito de currículo

Contextualizando o conceito

Abordar a questão de articulação curricular, compele-nos a falar, necessariamente, do conceito de currículo. O carácter central deste conceito decorre do facto de o mesmo ser considerado como o fundamento de qualquer sistema educativo (Kelly, 1986). Assim se compreende que Roldão (1999: 26) assegure que o currículo se configura como “núcleo definidor da existência da escola”, servindo de eixo norteador de todo o processo de ensino-aprendizagem que aí se concebe e se desenvolve.

No sentido etimológico, a palavra currículo deriva do termo latino *currere*, que significa caminhada, percurso a seguir, e expressa as ideias de sequência ordenada e totalidade (Pacheco, 2001). Um sentido que se mantém actual embora não de forma tão linear. Quanto à origem da palavra julga-se que terá sido usada pela primeira vez no sec. XVI, no *Oxford English Dictionary*, sendo as Universidades de Glasgow (Escócia) e Leiden (Holanda) que se encontraram os primeiros documentos com registos do termo (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999). A propósito da origem do conceito Gaspar e Roldão (2007:19) consideram que, se o termo currículo está presente desde que existe “aprendizagem a realizar” e “conhecimento a transmitir”, então, o “conceito de currículo parece anterior à estrutura e mesmo existência da própria palavra”.

Numa perspectiva histórica, o currículo entra no vocabulário educativo a partir da institucionalização da escola. Assim, foi como resposta “à pressão que a sociedade industrial exerceu sobre a escola para cumprir finalidades bem explícitas que o campo curricular emergiu como área de conhecimento educativo” (Morgado, 2000a: 19). Com a crescente industrialização verificada sobretudo nos Estados Unidos da América “que intensificava a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (Silva, 2000:10-11).

Assim, é opinião generalizada entre os especialistas¹, que, o currículo se constituiu como campo teórico de conhecimento no domínio da educação, no início do sec. XX, a partir dos trabalhos de dois autores norte americanos, - John Dewey, que em 1902 publica o livro, *The child and the curriculum*, e Franklin Bobitt que, em 1918, elaborou a primeira obra sobre currículo - *The curriculum* - tendo mais tarde, em 1924, apresentado uma segunda obra - *How make the Curriculum*.

É com a obra *The curriculum*, de Bobitt (1918) que se institucionaliza um modelo de organização curricular apresentado como um “processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos” (Silva, 2000:11). Lançavam-se, assim, as sementes do tecnicismo científico, muito por influência da teoria de *administração tayloriana*.

No campo dos estudos e teorias sobre currículo, se é certo que, se deu um passo significativo com a publicação das obras de Bobbitt, porém, foi a obra de Tyler (1949), “Basic Principles of Curriculum and instruction” que, pela sua sistematização, veio a constituir numa incontornável referência no campo dos estudos curriculares.

A obra de Tyler (1976)², profundamente influenciada pelo positivismo e pela teoria behaviorista, propunha um currículo de cariz eminentemente tecnicista. O autor vislumbra na sua obra a necessidade de ligar a teoria à prática, e, defendendo a importância da planificação científica punha ênfase em quatro elementos básicos: como seleccionar os objectivos, como seleccionar os conteúdos; como seleccionar as experiências de aprendizagem e a definição dos critérios e métodos para avaliar a sua eficácia.

¹ Stenhouse (1984); Gimeno (1988); Kemmis (1988).

² *Principios Básicos do Currículo* - Tradução em português da obra original.

Até o início da década de 60 do sec. XX prevaleceu na educação e nos estudos sobre currículo esta visão tecnicista.

É neste contexto que, Santos (1994) afirma que a educação que inicialmente tinha como propósito a transmissão de uma cultura de elite “passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas e capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção” (ibidem: 170).

A partir, sobretudo, da década de 70 os estudos sobre currículo ganham um grande impulso, tendo emergido grande parte dos estudos teóricos sobre currículo, com uma abordagem de pendor sociológica e numa perspectiva essencialmente crítica. É neste panorama que se dá “a emergência de uma teorização curricular crítica, emancipatória” (Pacheco 2002: 30), cuja preocupação fundamental era a reflexão sobre a complexidade dos processos (sociais, culturais e políticos) envolvidos no desenvolvimento curricular e na escola.

É assim que os estudos *sobre o currículo como construção social* (Godson, 1997) deram um importante contributo na compreensão do significado do currículo escolar. Para este autor, “o currículo é um artefacto social concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos. Mas até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito – manifestação extrema de construções sociais – tem sido tratado como um dado” e pretensamente “como um dado neutro” (idem:17). Corroborando esta concepção Apple (1999:51) nos diz que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos “ (...) o currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo”.

Admite-se deste modo, que o currículo enquanto construção social, não poderá ser entendido e analisado de forma linear, mas antes, como um espaço de conflitualidade onde se observam a influência dos grupos sociais dominantes com interesses e valores educativos diversos. Como sustenta Gimeno (1988: 18), “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo”.

Em suma, atende-se “a um vastíssimo estendal de questões polémicas que fazem da teoria curricular um campo em permanente conflito” (Morgado, 2000a:21) onde a questão do que deve ser considerado conhecimento mais valioso, “tem sido a alavanca de uma problematização perene no âmbito do currículo” (idem: ibidem).

Acepções do currículo

Não obstante a sua centralidade no sistema educativo, o conceito de currículo não é consensual quanto à sua natureza e âmbito, embora, ao longo do tempo se tenham desenvolvido esforços na tentativa de o clarificar. Assume-se deste modo o seu carácter polissémico, atendendo a pluralidade de definições que diferem nos significados e sentidos que lhes são atribuídos e que reflectem distintas visões de educação e de escola. É com base nesse facto que Pacheco (2005: 36) afirma que “ se não existe uma verdadeira e única definição de currículo, que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das actividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente pela sua complexidade e ambiguidade”.

A literatura da especialidade dão-nos conta da existência de uma ampla diversidade de perspectivas sobre o conceito de currículo, assim sendo, podemos afirmar que o conceito de currículo varia consoante “as orientações, ideologias e formas de legitimação do processo de construção do conhecimento” (Pacheco, 2005: 36). Neste trabalho abordaremos apenas as mais significativas.

Conforme alguns autores (Pacheco 2001, 2005) o conceito de currículo pode ser abordado segundo duas linhas de orientação conceptualmente distintas. Numa primeira, o currículo é definido como um plano previamente programado, pela administração central, estruturado num sistema tecnológico. Esta perspectiva de currículo, consubstanciada no modelo tecnicista, adquire indubitavelmente um significado prescritivo.

As definições de currículo integrantes nesta perspectiva, aludem para um conceito de currículo, como um plano de estudos, ou programas de ensino, estruturados e organizados na base de conteúdos, objectivos e actividades, que as escolas devem implementar (Pacheco, 2001). Neste âmbito, o papel do professor cinge-se ao de um mero implementador do currículo.

Esta aceção de currículo, apesar de questionada, pelo seu sentido marcadamente prescritivo e tecnicista, inadequada aos contextos educativos nos dias de hoje, prevalece, ainda, na concepção de muitos docentes, nos mais diversos quadrantes geográficos. Enquadram-se nesta definição de currículo, os modelos propostos por autores³ como Tyler (1973), Phenix⁷ (1962), Taba (1982), Johnson (1967) e D’Hainaut (1980).

³ Cf. Pacheco, 2005. *Curriculo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora

A segunda orientação inscreve-se numa concepção de currículo como processo, materializado não só nas intenções da política educativa, mas também nas práticas / experiências educativas vividas pelos alunos dentro de um determinado contexto escolar. Nesta aceção o currículo pode apresentar um carácter bastante flexível e aberto que dependerá das condições da sua realização (Pacheco, 2001).

Assume-se, aqui, o conceito de currículo como projecto. Esta tendência, adoptada, essencialmente, nos sistemas anglo-saxónicos, é partilhada, por autores como Gimeno (1988) Kemmis (1988), Grundy (1987), Zabalza (1987), Stenhouse (1984) e Schawb (1969).

É nesta óptica que Stenhouse (1984:29) afirma que “um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e os aspectos essenciais de um propósito educativo de forma que permaneça aberto a discussão crítica e possa efectivamente ser transferida à prática”.

Nesta conformidade, Pacheco (2005) que também comunga da mesma aceção, argumenta que o currículo enquanto projecto, se consubstancia num processo de construção contínuo e interdependente, resultante da decisão de vários actores quer ao “nível do plano normativo ou oficial, quer ao nível do plano real ou do processo de ensino-aprendizagem” (*Ibidem*:39). Acrescenta, ainda, que “o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 2001:20).

Embora o currículo possa continuar a ser decidido globalmente a nível político/administrativo (onde se define o “core curriculum”) este será apenas uma intenção que deve ser posteriormente concretizada mediante o envolvimento activo dos actores, na escola, os quais terão a tarefa de o (re) construir, de forma contextualizada (Stenhouse, 1984). Deste modo, entende-se o currículo como um processo dinâmico, negociado e partilhado, onde os construtores do currículo são múltiplos e situam-se a diferentes níveis (Cardoso, 1996). O currículo é visto como um projecto que permanece aberto e flexível que se desenvolve a partir da experimentação/deliberação dos professores na escola (Stenhouse, 1984).

Para além das duas perspectivas referidas, existe uma concepção de currículo que, pela importância que assume no fenómeno educativo (Morgado, 2000), não podemos deixar de referir – o conceito de currículo oculto.

A este propósito, Formosinho (1991: 44) chama a atenção para uma concepção de currículo muito usada na Sociologia da Educação, em que o currículo é entendido como tudo aquilo “que é apreendido na escola pelos alunos, seja, ou não, objecto de transmissão deliberada “. Esta definição incorpora o que é designado por vários autores (Jackson, 1968; Kelly, 1986; Apple, 1986; Gimeno, 1992; Santomé, 1995;) como *currículo oculto*, *latente*, ou *escondido*. Neste sentido, o currículo oculto diz respeito às “mensagens não previstas que são transmitidas quer pela estrutura física e social da escola, quer pelo próprio processo de ensino”(Gordon, cita-do por Pacheco, 2005:58), que interferem de, forma directa ou indirecta, com o desenvolvimento do aluno.

Por seu turno, Gimeno (1998) salienta a importância do ambiente escolar, como meio e espaço de vivência e aprendizagem para os alunos, onde as relações sociais, a distribuição do tempo e do espaço, as relações de autoridade, os castigos e o clima de avaliação constituem todo um currículo oculto, de que os alunos se devem apropriar se quiserem ter êxito no seu percurso escolar.

Por conseguinte, os modos de construir o “ofício de aluno” e o “sentido do trabalho escolar” (Perrenoud, 1995) estão na nossa percepção muito relacionados com o conceito de currículo oculto, embora reconheçamos que este se associa aos conceitos de currículo que vimos explanando ao longo do texto e que, em conjunto, consubstanciam os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na escola.

Na verdade, a lógica de “ projecto curricular contextualizado “ocupa cada vez mais espaço, em detrimento da “lógica da administração nacional do currículo” (Roldão, 1999: 29). Nesta ordem de ideias, argumentamos com Morgado e Tomaz (2009: 2) que:

“O currículo passa, assim assumir-se como um espaço integrador e dialéctico, isto é, como um projecto construído colegialmente que procura conciliar as propostas curriculares de âmbito nacional com as expectativas, necessidades e critérios definidos a nível local de modo a propiciar um conjunto de aprendizagens significativas a todos.”

É neste contexto, que as actuais políticas curriculares preconizam e tentam promover a construção de um currículo em que a escola e, sobretudo, os professores, passem de meros implementadores do currículo a construtores e gestores curriculares. Para o efeito é necessário colocar algumas das “ferramentas pedagógicas” à disposição das escolas e dos professores tais como a **flexibilização**, a **diferenciação** e a **integração curricular** aspectos a que nos referimos mais à frente.

2. Níveis e contextos de decisão curricular

Enquanto *continuum* que relaciona intenções e práticas, o currículo é o resultado de diferentes decisões que são tomadas em diversos contextos (Pacheco & Paraskeva, 2000). Neste sentido, Vilar (2000) identifica três níveis de tomada de decisão que consubstanciam a organização e o funcionamento do sistema educativo. No primeiro nível, toma-se a decisão sobre o modelo curricular a adoptar, optando-se por um “currículo fechado” ou um “currículo aberto”; no segundo nível, decide-se sobre o modelo de organização interna do currículo, isto é, se será um modelo organizado por disciplinas, ou um modelo integrado, organizado “em função de totalidades significativas para os alunos”; no terceiro nível de decisão, configura-se o espaço onde se define “o grau de protagonismo dos diferentes agentes educativos” que intervêm na construção do currículo. Neste caso ter-se-á em conta as opções anteriormente feitas, isto é, entre um currículo centralizado e rígido e um currículo descentralizado e flexível, uma vez que elas são determinantes nas fases seguintes.

Numa outra análise, Pacheco (2001) considera que as decisões curriculares ocorrem em três níveis distintos, situados entre as perspectivas macro e microcurriculares:

- O nível macrocurricular, que identifica como contexto político-administrativo, no âmbito do qual são definidos os fins educativos, se determina os princípios e modelos de organização curricular, as orientações programáticas e se enunciam normas de elaboração dos materiais curriculares.
- O nível mesocurricular, que designa por contexto de gestão e se situa no âmbito da escola e da administração regional. É neste contexto que o currículo é (re)construído e contextualizado em função das necessidades dos alunos e do próprio contexto em que a escola se insere. É o nível, onde, se tornam visíveis as práticas de flexibilização, diferenciação, articulação e integração curriculares.
- O nível microcurricular, que denomina como contexto de realização e abarca a de aula. É um território onde as decisões curriculares são marcadamente explicitadas nas acções, tanto do professor (ensino) como do aluno (aprendizagem).

Na mesma linha de pensamento, Roldão (1999) e Gaspar e Roldão (2007) distinguem três níveis de decisão, afirmando que, no âmbito curricular, as decisões são concretizadas a nível central, institucional, grupal / individual. A partir do currículo nacional (*core curriculum*)

cada escola decide sobre: como assegurar as aprendizagens dos seus alunos; que relações/imagem quer ter para o público; que aspectos específicos do seu contexto e região, pretendem valorizar. Decisões curriculares mais específicas são tomadas pelos professores quer de forma colegial quer de forma individual, portanto trata-se aqui de decisões a nível do contexto de realização.

Uma vez que o desenvolvimento do currículo se processa na base de decisões tomadas a diferentes níveis e contextos, concordamos com Pacheco (2005:51) quando advoga que "o desenvolvimento curricular é uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeia, realiza e avalia em momentos diferentes, mas relacionados, entre si, que expressam uma mesma realidade".

Na perspectiva defendida por Gaspar e Roldão (2007) todos os decisores do currículo (do macro ao grupal/individual) terão que se integrar e articular-se entre si. Existem pois, **campos de decisão** comuns aos vários contextos trabalhados com níveis de operacionalização diferentes dos quais destacaríamos:" as ambições da escola; as opções e prioridades que se definem para cada; as aprendizagens pretendidas; os métodos de ensino – sua adequação e diversidade; os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas; a avaliação do resultado das opções tomada em todos os campos anteriores" (*ibidem*. 100).

Ainda na óptica do que defendem Gaspar e Roldão (2007), convém salientar que o paradigma curricular vivido, na maioria dos sistemas educativos, leva a que as políticas curriculares se orientem para um **binómio curricular** que articule por um lado as aprendizagens essenciais comuns (*core curriculum* – nível macro) e por outro a diversidade de projectos curriculares correspondentes aos contextos meso e micro. A operacionalização deste binómio exigiu que:

- em países de tradição curricular descentralizada, se procedesse à introdução de um *core curriculum*;
- em países de tradição curricular centralizada, se sucedesse o inverso, ou seja tornou-se visível a exigência de conceber maior autonomia curricular às escolas.

Daí que a flexibilização curricular deva ser entendida quer na perspectiva da ruptura com o "paradigma uniformista", quer com o "paradigma da autonomia local plena". Estamos perante a "emergência de um paradigma curricular de natureza binária, articulado entre um *corpus* claro de aprendizagens (...) prescritas a nível nacional, como necessárias a todos, e as formas

múltiplas de as concretizar em cada projecto contextualizado” (Gaspar & Roldão 2007:101-102). Em idêntica linha de pensamento, Fullan (2002:51) considera que “a centralização peca por excesso de controlo e a descentralização peca por excesso de caos”. Torna-se, por isso, fundamental que se estabeleça “uma relação bilateral de pressão, apoio e negociação contínua, ou seja, uma influencia simultânea nos dois sentidos, de cima para baixo e de baixo para cima” (*ibidem*:52).

A abordagem que faremos de seguida ao tema da flexibilização terá em conta sobretudo, a perspectiva curricular que caracteriza os países com estruturas educativas centralizadas, uma vez que, como afixam Gaspar e Roldão (2007), a forma como a flexibilização curricular é percebida e concretizada difere consoante estamos em presença de um sistema mais centralizado ou mais descentralizado.

3. Flexibilização e diferenciação curricular

A massificação do ensino, bem como o alargamento da escolaridade obrigatória a nível internacional, a partir da década de 60 nos países do norte e na última década do século XX nos países do sul, tem originado uma crescente heterogeneidade sociocultural da população estudantil, o que conduz a uma grande multiplicidade de pontos de partida para o processo de aprendizagem e de uma significativa profusão de realidades locais nos quais se incrementa o ensino.

A incapacidade da escola responder às necessidades deste público diversificado é constatada, por exemplo, nos “fenómenos ditos de insucesso escolar” (Leite, 2003:40) e nas taxas de abandono da escola. Estes fenómenos de insucesso e abandono tornam-se preocupantes nos momentos de transição escolar, onde a questão da continuidade curricular, não é, na maioria dos casos, objecto de uma análise atenta e consequente (Abrantes, 2008).

Neste sentido, justifica-se a incrementação de estratégias diferenciadas que contribuam para incrementar as aprendizagens dos alunos, pois, como afirma Morgado (2000b: 98), “só por caminhos diferentes, com ritmos distintos e propostas diversificadas é que os alunos conseguem aprender e construir aprendizagens similares”. Porém, tais estratégias só são favoráveis num cenário de flexibilização, articulação e integração curriculares.

3.1. Flexibilização curricular

Paradoxalmente, não obstante o cumprimento das metas da *Educação para Todos* emanada pela Unesco (todos na escola), a escola tem vindo a revelar-se incapaz de responder de modo adequado a essa crescente diversidade de alunos e à progressiva heterogeneidade de contextos educacionais envolvidos, pois, numa grande parte dos sistemas educativos, a escola “continua a servir o mesmo *menu* curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de acção pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-seleccionado” (Roldão, 2000a: 125).

Assume o facto de esse menu se consubstanciar na base de um “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho 1987:41), fundamentado essencialmente nos padrões culturais da classe média urbana. Não se justifica, pois, que a escola continue a alicerçar-se num modelo curricular que se mostre incapaz de responder à diversidade de alunos que, na realidade actual das escolas, é cada vez mais heterogénea, tanto na origem socioeconómica dos mesmos, como na multiculturalidade resultante da confluência de vários povos, raças, etnias, religiões etc.

Neste sentido, a nível internacional, foi-se tornando progressivamente consensual a ideia de mudar as políticas curriculares, de modo a que o paradigma curricular dominante fundado na base de um currículo centralizado e uniforme desse lugar a um outro paradigma curricular que concede mais espaços para tomadas de decisões a nível da escola, num cenário educativo estruturado em torno de práticas de flexibilização, articulação e autonomia curricular.

Na década de 90, a flexibilização curricular emergiu como um dos pressupostos de organização curricular, e passou a estar inscrita nas políticas educativas de diferentes países ocidentais, incentivados em parte pelas orientações emanadas de instituições internacionais como a Unesco e a OCDE. No fundo, um conjunto de pressupostos que pretendiam dar respostas aos novos anseios das sociedades contemporâneas num contexto da universalização da educação.

Para assegurar a igualdade de oportunidades a todos, a escola viu-se compelida a reconhecer esta diversidade e a adoptar estratégias de reajustamento do currículo nacional visando um ensino de maior qualidade e o sucesso educativo dos alunos independentemente das suas origens. Coloca-se, assim, à escola o desafio de procurar formas organizacionais e curriculares

capazes de dar resposta às pressões que passa a sentir no seu quotidiano, vendo-se obrigada a identificar estratégias pedagógicas capazes de *dar sentido* à construção de projectos educativos democráticos e significativos para todos os intervenientes.

Entende-se, assim, a flexibilização curricular como instrumento para a estruturação de um currículo signficante e problematizador capaz de conduzir os alunos em aprendizagens que lhes sejam verdadeiramente significativas e capazes de conduzir ao "desenvolvimento de novas competências importantes a um viver em sociedade" (Leite, 2001: 33).

A flexibilização curricular pressupõe que o “currículo nuclear”, definido a nível central, seja ampliado e contextualizado a nível local, de forma a atender as características e necessidades dos alunos de uma determinada escola (Leite, 2003). Nesta ordem de ideias, a flexibilização do currículo pode ser entendida na perspectiva da organização das “aprendizagens, de forma aberta, possibilitando que num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões (...): **clareza e delimitação** das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de **organizar de forma flexível** a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem" (Roldão, 1999: 54, sublinhado da autora).

Em suma, trata-se de um currículo aberto e flexível, “entendido como um conjunto de aprendizagens e competências essenciais a desenvolverem pelos alunos (...) que, considera fundamentais a sua contextualização e gestão local – decorrentes da sua adaptação ao meio em que a escola se insere e da assumpção de maior poder de decisão pelos professores (...)” (Morgado 2001:47).

Com efeito, o processo de organização e gestão flexível do currículo interpela as escolas e, em particular os professores para um outro tipo de protagonismo, capaz de os levar a ter um papel activo na transformação/reconstrução do currículo. Nesta óptica, o “currículo prescrito” é interpretado, alterado e ajustado pelos professores, resultando num “currículo trabalhado” (Vilar, 2000), adaptado às circunstâncias dos diferentes contextos educacionais e às singularidades dos seus alunos.

Nesta ordem de ideias, as escolas afirmam-se como importantes centros de decisão curricular e os professores assumem maiores responsabilidades, passando de meros executores a decisores/ reconstrutores de currículo. Esta mudança implica que as lógicas de concepção e prescrição a nível central e de gestão e implementação a nível local sejam progressivamente substituídas por lógicas de gestão partilhada entre os níveis central e local. Tal situação determina-

rá que o currículo passe a ser uma construção colectiva edificada com base numa “planificação partilhada que abarca tanto as decisões da Administração quanto as decisões dos professores, alunos, pais e outros intervenientes” Pacheco (2000a:32). Neste contexto, a gestão flexível do currículo obriga ao “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular e, por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, 2000b: 86).

O que se verifica é que a descentralização dos níveis de decisão conduz a uma territorialização do currículo e “o denominador comum a perspectivas de territorialização regional e local encontra-se na exploração do meio como conteúdo curricular” (Pacheco, 2000b:9). Além disso, o currículo, ao ser territorializado, envolverá também as autarquias, as famílias e, de um modo geral, as forças vivas locais, por forma a proporcionar uma formação global e significativa, assumindo uma “perspectiva ecológica e comunitária da educação” (Alonso, 2000:36).

A flexibilização curricular tem subjacente a ideia do currículo como projecto. Sendo assim, a elaboração de projectos educativos e curriculares é o ponto de partida para dar rosto à flexibilidade curricular a partir da diversidade.

É neste sentido que Roldão (1999) sustenta a ideia de uma concepção de flexibilização ancorada à capacidade de a escola construir projectos curriculares, como forma de reconstruir e se apropriar do currículo nacional tendo em conta uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens para os alunos concretos de um determinado contexto educativo.

Na mesma linha, se inscreve o pensamento de Leite *et al* (2001), ao salientarem que com os projectos curriculares se pretende adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, devendo fazê-lo, no entanto, a níveis diferentes, de forma a responder às especificidades de cada turma (através dos projectos curriculares de turma) e a permitir uma articulação da acção dos diversos professores.

Porém, Roldão (1999) chama atenção para um aspecto importante, ao afirmar que no processo de flexibilização curricular, cujo objectivo final é contribuir para o sucesso educativo desse heterogéneo público escolar, há que ter em atenção as soluções concebidas, as quais não podem ser sinónimos de abaixamento do nível de exigência e de qualidade dos objectivos educativos. A este propósito, sustenta Leite (2001:34) que:

“ não pode, de forma alguma, (...) pensar-se que a gestão curricular consiste em fazer uns cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis. Essa ideia corresponderia a um empobrecimento do currículo, a uma redução e a um abaixamento de nível que não se coadunam com a ideia de gerir para melhorar. Há aprendizagens e competências imprescindíveis a todos os alunos (...) que são essenciais enquanto pré-requisitos para outras aprendizagens e para uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso (...)

Deste modo, subjacente à concepção e operacionalização dos projectos curriculares de escola e de turma “está a existência de processos de reflexão e de análise sobre o ensino e a aprendizagem que fomentam a colaboração entre professores e a emergência de uma cultura de equipa e de partilha” (Leite, 2003:16). Assumir a flexibilização curricular tal como foi defendida, exige que se recorra a práticas de trabalho colaborativo que, obviamente, interferem significativamente com as habituais práticas dos professores, tidas normalmente como sendo de carácter individualista.

Por outro lado, conformar e desenvolver o currículo na lógica de projecto exige uma aposta na autonomia das escolas o que acarreta novas responsabilidades e uma outra mentalidade profissional por parte do professor. Autonomia, participação e responsabilidade apresentam-se, assim, como pressupostos indispensáveis para que cada escola se assuma como instituição educativa, com uma identidade própria, e responda de forma específica aos seus públicos, em especial os alunos e pais.

A perspectiva de autonomia a fomentar vai desde níveis político-administrativo ao curricular e do professor (enquanto gestor do currículo) o que permitirá flexibilizar a organização da escola, apropriar-se de outras culturas institucionais e profissionais.

De facto, “faz todo o sentido falar em autonomia curricular (...) quer para conceber e operacionalizar projectos e acções que envolvam os agentes educativos nesse empreendimento, quer ainda para a assunção de responsabilidades “(Morgado, 2009:3592) sobretudo para os professores “cujos papéis, até aí inócuos, passam a ser predominantes” (Paraskeva e Morgado 1998). Neste caso mudam do *estatuto de implementadores* para o *estatuto de construtores*.

A autonomia é entendida, neste caso, como “um conceito construído social e politicamente pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola, à busca do bem comum local” (Barroso, 1998:7).

Na esteira deste autor, Morgado (2000a:53) analisa o conceito de autonomia da escola consignando-lhe dois sentidos:

- (1) Como conjunto de competências conferidas normativamente à escola, dotando-a de autoridade em matérias importantes mas dependendo sempre da tutela e da própria administração, o que designa *por autonomia decretada*;
- (2) Como um processo colectivo de construção que, respeitando os princípios e objectivos do sistema nacional de ensino, se adequa às especificidades locais, o que designa por *autonomia construída*.

O mesmo autor (idem: 2003) refere ainda que a autonomia curricular é entendida como a capacidade de deliberação dos professores no processo de desenvolvimento curricular para, por um lado, reajustar o currículo nacional às características e necessidades dos alunos e às especificidades do meio em que a escola se insere, e, por outro para definir linhas de acção e introduzir temáticas que julguem imprescindíveis para a formação integral dos estudantes.

Articulado à ideia de autonomia emerge o conceito de *descentralização*, assumindo-se como o referente da ideia da territorialização das decisões curriculares. Deste modo, Paraskeva e Morgado (1998:119) afirmam que aquilo que “legitima a descentralização é a autonomia das escolas sem estar sujeita a um controlo externo”. Por isso, a escola deve ser perspectivada como “um órgão dotado de efectiva autonomia, não surgindo portanto manietada a laços de dependência podendo actuar livremente de acordo com os seus interesses” (*Idem, Ibidem*).

No entanto, no contexto de sistemas educativos relativamente centralizados, Morgado (2000a), considera que a escola vivencia uma realidade onde ainda impera a *autonomia decretada*.

Na mesma linha de raciocínio, mas utilizando uma outra terminologia Pacheco (2008a) convoca o conceito de *autonomia relativa* da escola para se referir a uma autonomia configurada numa lógica de mandato administrativo, estando neste caso as práticas de decisão curricular nas escolas em consonância com as competências emanadas pela Administração Central.

No entanto, com mais ou menos autonomia, concordamos com Cortesão (1998) quando afirma que a autonomia também:

“Depende da alegria da imaginação da argúcia da atenção de todos, especialmente dos professores; (...) Depende também, em boa parte, do professor se posicionar como mero funcionário executante de orientações do sistema educativo, ou de se considerar também como agente de intervenção sociocultural que procura gerir a sua margem de manobra e a articula com orientações que recebe do Centro. Depende da esco-

la se considerar um espaço que pertence estrutural e funcionalmente a um sistema mais vasto (que portanto tem de se limitar a agir como é habitual agirem as instituições periféricas que se limitam a executar ordens) ou de se posicionar como instituição que, apesar de tudo, tem um espaço de manobra que lhe permite certa autonomia funcional e que pode tentar inventar (dentro de certos limites) soluções mais interessantes, mais adequadas para problemas que considera serem cruciais” (*ibidem*:16).

Antes de terminar este ponto de análise não podemos deixar de ter em conta o pensamento de Esteves (2002:25) ao salientar que na flexibilização curricular o objectivo não é optar por uma das alternativas (opostas), - “a do currículo enquanto normativo nacional e absolutamente prescritivo (entendido frequentemente como a sede de todos os males) e a do currículo enquanto construção inteiramente local (que alguns pensam ser a fonte de todas as virtudes) ”- . Como argumenta a referida autora, a construção contextualizada do currículo será efectuada nesse clima de tensão permanente entre essas duas concepções extremas (o nacional e o local), com implicações que têm de ser reconhecidas e geridas (*idem*).

Com essa preocupação de articular o global (nacional) e o local, Morgado (2000:65) recorre à utilização do termo “glocalização” no campo do currículo, para expressar a noção “de complementaridade e não de exclusão entre o essencial do global e o pertinente do local”. Neste caso o autor pretende fazer a “apologia da glocalização como fórmula coordenadora de duas realidades opostas, mas que em nada são antagónicas. Em suma, um apelo bernsteiniano de um currículo como solução que caminha para um produto híbrido, bicéfalo e glocal” (*idem, ibidem*).

Esta visão do currículo como *projecto contextualizado*, isto é, *glocalizado*, apoia-se num paradigma que percepciona a escola como *curricularmente inteligente*⁴, uma escola reflexiva, “que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, se confronta com o desenrolar da sua actividade em processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão *et al*, 2007: 25), no pressuposto de que a gestão flexível do currículo deverá as-sentar numa visão estratégica e num pensamento e prática reflexivos. Deste modo, e como sus-tenta a autora (*idem, ibidem*) a escola deverá transformar-se numa:

- escola **reflexiva**, que questiona a sua organização e a formação que oferece aos seus alunos;
- escola **aprendente**, que produz conhecimento sobre si mesma e procura os melhores meios de proporcionar aprendizagens significativas e funcionais.

Em suma, só num ambiente de reflexão e com efectiva capacidade de decisão curricular poderá a escola, e os professores em particular, *reconstruir* o currículo não em função do aluno médio, em abstracto, mas sim do(s) aluno(s) reais, cuja diversidade (socioculturais, estilos de

⁴ Expressão utilizada por Leite (2003).

aprendizagem, etc.) exige respostas curricularmente diferenciadas. Daí, a pertinência do conceito de diferenciação curricular, cuja actualidade, se tem manifestado tanto ao nível dos cursos como da investigação educativa.

3.2. Diferenciação curricular

Como afirmámos anteriormente, a diversidade (cultural, económica, social, étnica etc.) que hoje faz parte da realidade quotidiana das escolas é bem visível nos interesses, necessidades, modos e ritmos de aprendizagem do público estudantil. Sendo assim, apela-se a um outro sentido de escola e a uma outra postura profissional dos professores, os quais devem desenvolver competências que possibilitem a análise e reflexão crítica dos contextos e a compreensão dos alunos enquanto sujeitos de aprendizagem. Só assim poderá fundamentar-se a sua acção na base da justiça da equidade e da igualdade.

Concordamos com Leite (2003: 123) quando afirma que, numa escola de massas, onde todos têm acesso, devemos substituir a “massificação” pela “individualização”, uma mudança só possível se a escola recorrer a práticas que envolvam todos os parceiros na diferenciação e procedimentos que envolvam todos os alunos e não unicamente aqueles que habitualmente são considerados como “clientes” exemplares.

Considerando os três níveis de operacionalização da diferenciação curricular (político, organizacional e o pedagógico-curricular), Roldão (2003), reportando-se ao nível político assegura que a ideia da diferenciação não é nova, na medida em que a maioria dos sistemas educativos já nas décadas de 60-70 preconizavam estruturas curriculares diferenciadas para os seus alunos - via técnica e via liceal -. Esta diferenciação, que tinha interesses políticos e socioeconómicos bem claros, visava responder à massificação da escola, confrontada com um público estudantil que já não correspondia ao padrão social e culturalmente uniforme de tempos passados. Contudo, era uma diferenciação que incidia apenas no plano das políticas educativas e na estrutura do sistema educativo. As escolas limitavam-se a implementar, para cada uma das vias de ensino, um currículo prescrito e uniforme.

Na actualidade, embora grande parte dos estados tenham optado pela unificação das vias de ensino, esse tipo de diferenciação curricular ainda prevalece em vários países, continuando, vivo o conflito dilemático entre os defensores de um modelo curricular diferenciado e os de um sistema unificado de ensino.

No segundo nível de diferenciação, onde se evidenciam diferentes vias de diferenciação do currículo escolar, a tendência tem sido diferenciar curricularmente mediante a diminuição dos níveis de exigência do currículo comum - por exemplo o conceito de *objectivos mínimos* - ou mediante a criação de percursos curriculares alternativos, predominantemente centrados em aprendizagens de cariz mais utilitário (Roldão, 2003).

A lógica dessas medidas de diferenciação baseia-se na redução e/ou simplificação do currículo comum, o que contribui mais para uma diferenciação hierarquizada do que para uma diferenciação equitativa que não acarrete discriminação e desigualdade. Como opina Pacheco (2008b:4) a diferenciação/diversificação “não pode ser usada para dividir (...) os alunos em dois lados, de um lado, os bons alunos, orientados para aspectos cognitivos, do outro lado os maus alunos eufemisticamente os menos capazes, orientados para aspectos do saber-fazer das realidades sociais”.

Por outro lado, como elucida Roldão (2003), algumas medidas de natureza curricular implementadas por exemplo nos Estados Unidos e em certos países europeus – o caso das designadas *streaming* - não contribuíram para a inclusão sociocultural nem para aproveitar as oportunidades de boa inserção na vida activa. É neste quadro que a mesma autora (*ibidem*:27), reportando-se à realidade portuguesa, e relativamente aos currículos alternativos argumenta que “este tipo de diferenciação curricular, sem prejuízo de alguma eficácia remediativa pontual face a situações de risco, não se constitui como uma estratégia de diferenciação mas de nivelamento hierarquizado de vias curriculares, com escasso potencial democratizante dos bens educativos (...)”

Um terceiro nível de diferenciação dá-se no âmbito pedagógico-curricular, situando-se preferencialmente no campo das práticas curriculares das escolas e dos professores. A sala de aula será o principal cenário onde se operacionaliza a diferenciação curricular. E, a esse nível, Roldão (2003) considera que tem sido predominante nas escolas a existência de práticas de diferenciação realizadas numa perspectiva de mera implementação, com uma abordagem curricular numa lógica de racionalidade técnica. Não será, pois, este o caminho certo, como preconiza a autora, uma vez que “o nível da práxis terá que incorporar cada vez mais o próprio currículo enunciado, assumido conscientemente como um produto negocial e a negociar em contexto, e não como normativo autojustificado (...)” (*ibidem*:30).

Neste quadro, o currículo será necessariamente “ uma deliberação que envolve a construção de propostas, ora adaptadas do currículo nacional, ora reelaboradas a partir de estratégias de diversificação, por exemplo, diferenciação de conteúdos, medidas de apoio acrescido, acção tutorial, flexibilização de critérios de avaliação e projectos curriculares.” (Pacheco, 2000b: 13). Para que tal seja possível é necessário reconstruir a relação do professor com o currículo, isto é que o professor se assuma como especialista do currículo, e que o próprio currículo seja ao mesmo ao mesmo tempo, o seu campo de acção, o seu instrumento de trabalho e seu objecto de estudo para sobre ele produzir conhecimento (Perrenoud, 1997).

Quando isso acontece, o professor deixa de ensinar da mesma forma a todos os alunos. E, ao recusar a tentação de “ ensinar a todos como se fosse um só” (Perrenoud, 2000:9), caberá ao professor estabelecer caminhos e opções curriculares diferentes para conjunturas diversas, que possam potenciar em cada situação a concretização das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias (Roldão, 1999). Neste sentido, será necessário diferenciar a vários níveis:

- “ - diferenciar as opções de cada escola para responder melhor aos seu público;
- diferenciar os projectos curriculares de turma ou grupo de alunos para melhorar a aprendizagem;
- diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida de cada um”(*ibidem*:52).

Contudo, nas escolas a situação continua ainda muito aquém do desejável. Continua bem vivo o dilema do professor sobre como fazer para atender às diferenças e fazer com que todos, ou a maioria dos alunos tenham sucesso. Como fazer para ensinar tudo a todos, mas de forma diferente, isto é, recusar *ensinar todos como se fosse um só*?

Numa perspectiva histórica, Roldão (2003) e Perrenoud (2000) são unânimes em afirmar que uma das mais influentes teorizações sobre a diferenciação pedagógica ocorreu com a introdução da *pedagogia da mestria*. Na *pedagogia da mestria* também se lutava contra o insucesso, porém numa perspectiva orientada pela planificação rigorosa dos objectivos comportamentais, com resultados previsíveis e em que a procura de estratégias e formas diferentes de trabalhar e realizar a avaliação formativa visavam a remediação. As reminiscência desse modelo de mestria fazem com que persistam nas escolas estratégias de diferenciação que recorrem a actividades, trabalhos didácticos e apoios educativos com menor grau de exigência para grupos de alunos aparentemente “mais fracos” e/ou “menos capazes”. Por isso, Perrenoud (2000:53) considera que a diferenciação pedagógica terá que “ resistir à tentação de se limitar às aquisições mínimas, ... pois o que faz sucesso na vida é a *capacidade de resolver situações novas*” sendo esta “ a única igualdade realmente decisiva e que importa alargar a todos os alunos”.

Na verdade, o sentido que hoje se pretende conferir às práticas de diferenciação curricular é um desafio à mudança, apelando ao professor para uma outra abertura face às distintas necessidades e características dos alunos. Propõe-se, assim, que em situação de sala de aula o professor faça uso, em simultâneo, de diversas variantes didácticas, como forma de responder à diversidade, às necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, suprimindo deste modo os procedimentos normalizados. De igual modo, espera-se que adopte como princípio pedagógico, a *regulação interactiva* o que permite pressupor que tal regulação fará parte do dispositivo pedagógico ao longo da acção pedagógica (Perrenoud, 2000).

O referido autor (*idem*) evoca também algumas condições necessárias para que a diferenciação pedagógica seja, efectivamente, uma prática nas escolas. Desde logo, a organização pedagógica das escolas deverá ser redefinida, proporcionando uma organização mais flexível que se possa ajustar melhor às diversas modalidades de trabalho docente e discente. Em segundo lugar, a apropriação do currículo pelo professor, como sendo um verdadeiro *profissional do currículo*, o que exige a harmonização entre a formação inicial e contínua dos professores e os cursos dos *textos* veiculados nas escolas. Por último, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os professores, dissipando as lógicas de trabalho disciplinar (e académico) que prevalecem na escola.

Resta-nos dizer que as condições referidas são igualmente importantes na óptica da flexibilidade curricular, como vimos anteriormente, e por certo também constituem o suporte organizacional em que assenta a integração curricular, assunto que abordaremos de seguida.

3.3. Integração curricular

Na linha das políticas de gestão flexível do currículo preconizadas na actualidade, emerge um outro referente, a integração curricular, entendida não só como forma de alcançar a melhoria das aprendizagens dos alunos, mas também de consolidar a função social da escola.

Na opinião de Pacheco (2002), a integração curricular é um dos referentes cruciais das políticas curriculares contemporâneas, pois permite fazer a interligação do currículo formal, que veicula as decisões mais prescritivas, com o currículo informal, ou seja com as decisões resultantes das interacções e relações não previstas oficialmente, dando ênfase à realidade social como conteúdo curricular.

Sendo assim, a integração curricular surge como uma das pedras basilares do cenário em que se tece o “discurso curricular actual”. A integração curricular “deve ser interpretada como um utensílio que permite a construção de um texto e de um discurso curricular (...) em torno de uma miríade de representações individuais e colectivas de acordo com os ideais, desejos, necessidades e aspirações dos agentes curriculares substantivos.” (Paraskeva, 2000:76)

Paraskeva (2000: 76), utilizando o pensamento de Gutmann (1987), afirma que a problemática em redor de um currículo integrado “remete para uma equação social, apoiada numa teorização democrática da educação na qual, o estado, as famílias e os educadores devem partilhar responsabilidades”. Como tal, a democracia constituir-se-á “numa prática vivida diariamente nas escolas, prática essa que permitirá a todos os agentes substantivos do processo de desenvolvimento do currículo compreenderem que uma estrutura democrática implica compromissos, cedências, participação e deliberação.” (Morgado, 2000: 96).

Neste caso, a integração curricular pressupõe que a organização dos conteúdos curriculares seja mais aberta e flexível, de modo a poder integrar não só interesses e experiências vivenciadas pelos alunos mas também a realidade dos contextos socioculturais onde as crianças e os jovens são socializados.

Esta ideia é defendida por Beane (2002), ao argumentar que a integração curricular deve ser desenvolvida não na lógica de um somatório de disciplinas mas na lógica de um currículo organizado à volta de problemas/temáticas nucleares, que, simultaneamente, envolvem a *integração de experiências individuais do aluno*, a *integração de assuntos com significado pessoal e social* e a *integração do conhecimento*, isto é um currículo que liga o conhecimento escolar à vida real.

Na linha de pensamento de Bernstein⁵, Domingos *et al.* (1986) afirmam que num tipo de *currículo de integração* existe uma subordinação dos vários conteúdos a “uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo”, passando qualquer conteúdo “a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte.” (*ibidem*:153).

Deste modo, a integração curricular implicará, necessariamente, uma outra forma de organização curricular e pedagógica da escola, onde a compartimentação e a lógica disciplinar serão necessariamente mais esbatidas.

⁵ Basil Bernstein faz uma análise do currículo em duas perspectivas: o *currículo colecção* - as áreas do conhecimento são organizados de forma isolada; o *currículo integrado* - existe um esbatimento de fronteiras entre diferentes áreas de conhecimento

Na lógica do que defende Beane (2002:15-20), um projecto curricular integrado apresenta quatro dimensões principais: a *integração de experiências*; a *integração social*; a *integração do conhecimento*; e a *integração como concepção curricular*. Em traços gerais estas dimensões podem ser caracterizadas da seguinte forma:

1. A *integração de experiências* - fundamentada nas teorias cognitivas da aprendizagem, implica que as experiências de aprendizagem e os significados que são construídos a partir delas, sejam de tal forma significativas para os sujeitos que, conseqüentemente se enraízem profundamente nos esquemas de significação. Por outro lado, este tipo aprendizagem integradora também pode ocorrer quando nas situações de aprendizagem se criam condições para os alunos reflectirem sobre as experiências por eles vivenciadas para a partir daí construírem o conhecimento, que facilmente pode ser mobilizado na resolução de novas e diferentes situações-problemas.
2. A *integração social* - baseia-se no pressuposto de um currículo organizado em torno de questões com significado social, partilhadas por jovens com “diversas características e vivências” respondendo, deste modo, à necessidade de um “currículo que promova algum sentido de valores comuns ou de um bem comum”. As questões sociais e situações de aprendizagem tornam-se mais eficazes e pertinentes quando planificadas colaborativamente e colocadas em acção pelos professores em conjunto com os alunos, questões essas que ajudam na construção e integração do conhecimento.
3. A *integração do conhecimento* - parte-se do argumento que a fragmentação do conhecimento, organizado por disciplinas compartimentadas, diminui a capacidade de utilização do conhecimento, ficando esta confinada às fronteiras das próprias disciplinas. Na linha das investigações que tem sido feitas, advoga-se a ideia de que o conhecimento nas escolas deve ser objecto de um enquadramento mais amplo, numa aproximação tal como ele existe na vida real, recorrendo a um “corpo abrangente de conhecimentos”, contextualizando-os para que tenham mais significado para os jovens e estes possam aprender a organizar e a utilizar esses conhecimentos quando confrontados com situações diversas da vida quotidiana.
4. A *integração como concepção curricular* - uma dimensão a ter em conta na organização de um currículo assente em quatro pressupostos fundamentais: (a)- o currículo é or-

ganizado à volta de questões que tem significado pessoal e social no mundo real; (b) - as experiências e as actividades de aprendizagem em relação ao centro /tema organizador são planeadas de modo a integrarem o conhecimento pertinente no contexto dos centros organizadores. (c)- o conhecimento é desenvolvido e aproveitado para explorar o tema do centro organizador em estudo e não para preparar para o teste escolar ou transitar de nível. (d) - é colocada ênfase em “projectos substantivos” que implicam uma efectiva aplicação do conhecimento e que possibilitam aos jovens oportunidades para integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significação e “ experimentar o processo democrático de resolução de problemas”.

Tendo em conta o projecto de integração curricular proposto por Beane (2002), e numa realidade educativa em que predomina um modelo de escola que se mantém fiel a uma estrutura baseada na divisão por disciplinas e/ou áreas disciplinares, questiona-se como as escolas poderão organizar experiências curriculares significativas para os alunos, de forma a promover uma aprendizagem integradora.

Consciente dessa realidade escolar, Beane (2000) afiança que mesmo com a imposição de um currículo nacional organizado por disciplinas, há sempre lugar e oportunidade de explorar outro tipo de abordagens uma posição que justifica do seguinte modo:

“ Tal oportunidade pode surgir porque o currículo prescrito cria inadvertidamente espaço para algum tempo discricionário, uma vez que alguns professores o conseguem cumprir com sucesso sobrando ainda algum tempo disponível, ou porque (...) algum tempo é intencionalmente preservado para propósitos que transcendem o currículo académico por disciplinas” (*ibidem*:46).

A este propósito, Pacheco (2000b:31) afirma que, a integração curricular não significa o abandono total da organização curricular por disciplinas, embora exija que se “ respeite a construção de um campo de conhecimento que é o resultado da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares”.

Na mesma linha de pensamento, Leite (2003) considera que mesmo partindo de um currículo centrado em disciplinas é possível prever momentos de articulação e integração entre elas, construindo assim processos de pluri ou de interdisciplinaridade. O processo de integração curricular tem como propósito fazer com que as aprendizagens tenham significado para os alunos, ou seja, que eles “compreendam o que estão a aprender, para que servem os conteúdos e com que outras coisas se relacionam” (*ibidem*: 24). Neste caso, devem ter-se como ponto de partida para novas aprendizagens os saberes previamente adquiridos, as expectativas os interesses e as necessidades dos alunos.

Para que estes propósitos se concretizem é necessário a criação de condições na escola, nomeadamente as que possibilitem aos alunos expressarem as suas ideias, questionarem as situações do quotidiano, e colaborem na identificação de problemas e temas adequados às suas características e especificidades (Leite, 2003).

Assim, a integração curricular enquanto contexto transformador das práticas curriculares revelará a sua eficácia se conseguir interferir substantivamente na alteração da cultura escolar, uma construção que só pode ser atingida se tiver repercussões ao nível da estrutura da própria escola (Paraskeva 2000). Para tal, será necessário que a escola esteja assente numa “organização que privilegia o trabalho colaborativo entre professores, entre estes e os alunos e todos os actores de uma comunidade escolar e educativa” (Leite, 2001).

Por outro lado, “a problematização da integração curricular só tem sentido se não evitar questionar o currículo como um processo deliberativo, apoiado numa efectiva flexibilização, descentralização e autonomia, constituindo-se o currículo como um projecto social” (Morgado, 2000b:94).

Contudo, em geral, persiste na escola um sentido de autonomia onde prevalece a supremacia da dimensão burocrática-organizacional que, embora importante, é manifestamente insuficiente, tendo em conta a concepção de educação e de escola que se defende na actualidade.

Como defende Ribeiro (2002:26), embora seja inegável a importância da integração administrativa, que coloca à disposição dos professores melhores condições de materialização dos projectos, “a integração pedagógica é mais importante e não necessita forçosamente de uma estrutura física e administrativa integrada, precisa sim é do efectivo espírito de cooperação dos docentes”. Acrescenta o autor (*idem*) que a integração não se compadece com burocracias ou estruturas hierarquizadas, depende sim das relações directas e informais entre docentes relações essas que permitem reduzir distâncias, funcionando assim como o primeiro passo para o estabelecimento de procedimentos de cooperação.

Capítulo III – Articulação curricular e continuidade educativa

Introdução

Neste capítulo damos continuidade ao desenvolvimento do quadro teórico-conceptual. Faremos a abordagem teórica do conceito de articulação curricular, conceito de base em torno do qual gira a problemática proposta como objecto de investigação. Além disso, procuramos desenvolver outras ideias-chave que lhe estão subjacentes, designadamente, as noções de continuidade educativa e de transição. No fundo, um conjunto de aspectos a ter em conta para que as aprendizagens se possam ir construindo de forma gradual ao longo da escolaridade.

1. Continuidade educativa

Em geral, os sistemas educativos caracterizam-se por um conjunto de níveis e ciclos de ensino, diferentes entre si na sua complexidade, mas que se regem pelo princípio da continuidade educativa, como garante de coerência na trajectória escolar de crianças e adolescentes.

No contexto educativo, quando falamos de continuidade temos a ideia de união, coerência e complementaridade entre níveis e ciclos. Assim sendo, o percurso educativo é percebido como “um processo global e continuado, ao longo do qual os sujeitos vão crescendo com um sentido unitário” (Zabalza, 2004:13).

Nesta perspectiva, faz todo o sentido trabalhar a questão da continuidade educativa pois, tal como refere Roldão (2008:108), a continuidade é um factor que facilita “a apropriação das aprendizagens pretendidas e securiza a criança nos momentos de passagem entre os diferentes patamares” do seu percurso educativo.

Embora esta continuidade seja desejável, ao longo do sistema de ensino são inevitáveis alguns momentos de descontinuidades. Trata-se no entanto, de uma “descontinuidade planificada” ditada pelo modo de progressão no sistema e, cuja intenção é estimular o crescimento e o desenvolvimento da criança e ou do jovem (Gimeno, 1996). Esta descontinuidade, no seu sentido positivo, é entendida como uma mudança qualitativa no quadro de uma interacção entre as partes que se comunicam, interagem, se modificam e se condicionam mutuamente (Zabalza, 2004).

Na tentativa de diferenciar os conceitos de articulação curricular e continuidade educativa, Serra (2004) recorreu à seguinte metáfora¹:

“ (...) ao imaginarmos uma fila de carruagens de um comboio, ao longe dá a sensação de uma única unidade que se desloca de uma forma contínua. Mas para se deslocar, necessita que, entre cada uma das carruagens, exista um engenho que assegure um relacionamento do conjunto e uma relativa autonomia das partes diferenciadas que o constituem” (*ibidem*:75).

No que se refere à continuidade educativa, importa ter presente que surge associada aos momentos de transição, e comporta distintas dimensões - a dimensão vivencial, a dimensão organizativa e a dimensão curricular - (Roldão, 2008; Gimeno, 1996). Impõe-se deste modo, uma abordagem sistémica da questão para que se possa proporcionar às crianças e adolescentes “transições com sentido” (Roldão, 2008).

Esta abordagem multidimensional é desejável, pois a omissão ou a negligência no tratamento de uma das dimensões pode contrariar a eficácia de uma outra, particularmente quando das mudanças de nível e ou ciclo de ensino, onde por exemplo a dimensão vivencial se torna bem expressiva (Gimeno, 1996, Mizelle *et al*, 2000; McGee *et al*, 2003; Galton *et al*, 2003; Niesel *et al*, 2005; Griebel *et al* 2006, 2006; Larose *et al*, 2006; Abrantes, 2008; Sylva *et al*, 2008, Ganeson *et al*, 2009).

Referindo-nos à continuidade curricular, dimensão objecto do nosso estudo, consideramos que esta deve basear-se no critério da sequencialidade progressiva, que se traduz na possibilidade de ordenar os saberes, de entrelaçar os seus componentes para que o ensino se processe numa linha de acção condutora das aprendizagens precedentes às subseqüentes.

A sequencialidade progressiva visa potencializar a continuidade e o efeito de acomodação das aprendizagens antecedentes às posteriores, ao longo dos vários níveis e/ ou ciclos de ensino, o que permite Ribeiro (2002:61) afirmar “que cada ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o”. Torna-se fundamental que, na lógica da aprendizagem ao longo da vida, se preconize o desenvolvimento em espiral de competências. Quando isso acontece, a sequencialização progressiva dos conteúdos curriculares é percebida não como um fim em si mesmo, mas antes como um conjunto de elementos a serem mobilizados em função das competências em desenvolvimento, ao longo das diferentes etapas da escolaridade básica e secundária.

¹ Utilizada por Dinello (1987) – *Actualização na educação infantil*.

Nesta perspectiva, a aprendizagem é entendida como “uma construção dinâmica em contexto, com relevância e sentido para os aprendentes que devem assumir como sujeitos activos nesse processo” (Morgado, 2009:3).

Em suma, o reconhecimento da relevância de continuidade educativa requer que se assuma a ideia de sequencialidade como um dos critérios norteadores (estruturantes) na organização das aprendizagens curriculares ao longo do processo educativo. É este sentido de sequencialidade que deve impulsionar as instituições escolares a criar as condições organizacionais necessárias ao processo educativo dos alunos, de modo a minimizar o impacto dos processos de transição entre níveis e ciclos de ensino, momentos por excelência de articulação curricular vertical.

2. A Articulação Curricular

A articulação curricular pode significar uma “ligação no sentido de unir e de manifestar as relações entre as partes, de modo a indicar o sentido das mesmas”(Gaspar & Roldão, 2007:54). Assim, a articulação curricular manifesta-se, por um lado, na relação vertical procurando clarificar o que está antes e depois, onde subjaz a intenção de progressão/sequencialidade na aprendizagem, por outro, na relação horizontal, onde se pretende a interacção entre diferentes áreas disciplinares (*ibidem*).

Entender-se-á que a articulação curricular pode ser trabalhada tendo em conta duas “dimensões distintas mas complementares: articulação curricular horizontal e articulação curricular vertical ” (Morgado & Tomaz, 2009: 3), ou seja, pode ser desenvolvida numa perspectiva temporal em que aquelas se interligam com as “dimensões síncrona e ou diacrónica”, respectivamente (Gimeno, 1996: 33).

2.1. A Articulação curricular vertical

Conforme referimos anteriormente, o conceito de articulação curricular vertical tem subjacente a ideia de continuidade e sequencialidade, aspectos a ter em conta para que as aprendizagens se possam ir (re)construindo progressivamente, isto é, de forma contínua, e sem lacunas no seu significado.

Segundo Morgado e Tomaz (2009:3), a articulação curricular vertical é entendida, como “uma interligação sequencial que deve existir entre conteúdos, objectivos e procedimentos, quer ao longo do mesmo ano de escolaridade, quer em anos e ciclos de escolaridade contínuos”.

Por sua vez, Gimeno (1996), um dos autores que se tem dedicado ao estudo da articulação curricular vertical, utiliza, o termo continuidade vertical, concebendo-a como a conexão que deve existir entre objectivos, conteúdos e exigências que se vão colocando ao estudante ao longo do seu percurso. Sendo que, como afirma o referido autor, esta continuidade “deverá afectar tanto cada área disciplinar, a medida que vai desenvolvendo ao longo do tempo, como o currículo no seu todo” (*ibidem*:35).

De um modo geral, a articulação curricular entre níveis de ensino, ciclos e/ou anos de escolaridades diferentes de um mesmo nível de ensino estrutura-se na base de um conjunto de elementos que não podemos deixar de ter em conta (Gimeno, 1996: 37):

- a) A interdependência e conexão entre temas e tópicos dentro de uma mesma matéria ao longo de períodos limitados ou em ciclos prolongados de tempo.
- b) A profundidade progressiva com que devem ser tratados os mesmos temas, seguindo uma sequência em espiral, adequando a progressão às crescentes capacidades cognitivas do estudante.
- c) A sintonia em relação à valorização de determinadas qualidades do conhecimento evidenciadas nas diferentes disciplinas, evitando assim situações contraditórias que confundam o aluno. Por exemplo, quando um professor de matemática valoriza mais o raciocínio desenvolvido na resolução de problemas, enquanto um outro dá mais importância ao resultado final obtido; ou, um professor de línguas que considera mais a correcção ortográfica enquanto um outro que lhe segue no horário da turma dá mais valor à capacidade de expressão.
- d) A continuidade num período longo de tempo, ao nível do desenvolvimento de objectivos gerais do ensino que se reportem aos valores e habilidades fundamentais na perspectiva da educação para a cidadania.

Por outro lado, a articulação curricular tem que estar prevista em todas as fases do desenvolvimento curricular, em particular na interface entre o *currículo planificado* e o *currículo em acção*. Daí a necessidade de haver coordenação curricular e pedagógica entre professores do mesmo nível de ensino e de níveis e ciclos diferentes em cada escola e mesmo entre escolas distin-

tas (Gimeno, 1996). Coordenação essa que assume particular relevância especialmente nos momentos de transição. Como afirma Serra (2004:91), “ articular curricularmente com os níveis seguintes é importante para o desenvolvimento das crianças [e adolescentes], uma vez que é fundamental para o sucesso educativo possibilitar uma passagem sustentada entre os níveis educativos”.

2.2. Transição escolar – momento privilegiado de articulação curricular vertical

O estatuto de aluno pressupõe inevitavelmente vivenciar algumas transições, como, por exemplo, a entrada para a escola, a mudança de nível, de ciclo, de professor e/ou de turma. Neste sentido as transições fazem uma parte do funcionamento de qualquer sistema educativo. Porém muitas delas configuram-se em momentos críticos que criam novas expectativas mas também geram ansiedade e angústia para quem as vivencia, sobretudo pela ideia de enfrentar algo desconhecido.

O conceito de transição é um conceito polissêmico, particularmente nos significados que a investigação e a utilização em educação e psicologia lhe conferem (Larose *et al.*, 2006). Assim, a transição pode se referir-se à passagem de uma forma ou de um estado para outro, bem como de um estilo ou um de lugar para outro. Quando contextualizada no discurso sobre a criança, e uma vez que o conceito de transição mantém uma base invariante referente à "passagem" de uma situação para outra, tanto pode implicar uma ruptura ou descontinuidade, como pode também estar associada a uma mudança qualitativa, ou até a uma mudança do próprio objecto em transição. É neste sentido que Gimeno (1996) afirma que as transições são ambivalentes para cada sujeito e têm significados distintos para indivíduos diferentes.

A criança e o adolescente passam por várias transições, fruto das mudanças físicas e experiências inerentes ao desenvolvimento social do ser humano. No dizer de Nicholls *et al* (1999), estes “trampolins”² de crescimento (físico, psicológico e social), que seguramente são inevitáveis , contrastam com as transições determinadas pelos diferentes sistemas educativos, com base em argumentos que nem sempre são fáceis de justificar no âmbito psico-pedagógico. Obviamente, tais situações potencializam os hiatos entre níveis de ensino dos sistemas educativos e geram descontinuidades que, em última instância, podem influenciar negativamente o sucesso educativo dos alunos.

² Tradução livre da expressão original “stepping stones” utilizada pelo autor Nicholls *et al* (1999:1)

Em Cabo-Verde, o sistema educativo, no ensino não superior, comporta dois níveis de ensino distintos: o ensino básico e o ensino secundário. Em regra, todos os alunos experienciam, pelos menos, duas transições³. A primeira, coincide com a entrada para a escola básica (primária) e a segunda quando, no final do 6º ano de escolaridade, deixam a escola básica para ingressar na escola secundária. A transição do ensino básico para o ensino secundário é um dos momentos - chave na trajectória escolar dos alunos, cuja complexidade é evidente se considerarmos que paralelamente os alunos passam pelo processo de transformações característicos da própria adolescência.

Diversos estudos levados a cabo a nível internacional (Ganeson *et al*, 2009; Griebel *et al*, 2006; Larose *et al* 2006; Galton, *et al*, 2003; McGee *et al*, 2003; Huggins *et al*/ 1997; Gimeno, 1996) e também os estudos realizados em Portugal (Serra, 2004; Abrantes, 2008) confirmam que as transições escolares entre os diferentes níveis de ensino são momentos de descontinuidade educativa, trazendo novos desafios às crianças e adolescentes, e podem causar problemas de adaptação a nível emocional e social, bem como descontinuidades a nível da aprendizagem.

No âmbito escolar, as transições tornam-se mais significativas com as mudanças de ambientes educativos que implicam transformações de vária ordem, configuradas, regra geral, numa “mudança entre escolas com actores, linguagens e normas diferenciadas” (Abrantes, 2006:3) uma vez que sujeitam os alunos a processos de transformações identitárias e mudanças nas relações e papéis sociais.

Deste ponto de vista, a *adaptação* adquire valor educativo relevante e torna-se deste modo imprescindível no desenvolvimento das crianças e adolescentes, particularmente ao nível de capacidades e habilidades que facilitem a adaptação ao novo ambiente. Desta forma, os alunos podem enfrentar as transições numa perspectiva positiva e considerando-as como verdadeiras oportunidades de crescimento e progressão na aprendizagem.

No que se refere às transições entre níveis e ciclos de ensino é consensual a ideia de que representam “momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos ” (Abrantes, 2005:25). Devem, pois, ser objecto de atenção, uma vez que, por um lado, podem constituir momentos críticos em termos

³ Refira-se que a educação pré-escolar não é obrigatória, no entanto mais de 60% das crianças vivenciam uma transição antes da entrada no ensino básico.

de insucesso escolar e exclusão social, e, por outro, configuram-se como espaços privilegiados de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos (Gimeno, 1996; Abrantes, 2005).

Depreende-se assim, a importância de abordar a questão das transições escolares numa visão sistémica, isto é como “transições ecológicas” (Bronfenbrenner, 1996). Segundo o autor, a transição ecológica ocorre sempre que a pessoa muda de contexto, tendo como resultado uma mudança de papel, de ambiente ou de ambos. Esta abordagem ecológica das transições salienta a ideia de que as experiências vivenciadas pelas crianças e adolescentes em diferentes micro-contextos não se operam de modo independente; pelo contrário são interactivas e integram-se em contextos mais alargados (meso, exo e macro) que exercem influência sobre esses micro-contextos.

Decorrente deste quadro, parece não existirem dúvidas de que a capacidade de gerir com sucesso as transições não cabe apenas às crianças e aos adolescentes individualmente. É também uma responsabilidade dos meios envolventes (escolar e sócio-familiar). Deste ponto de vista, a transição é entendida como um processo de co-construção que envolve comunicação e participação de alunos, pais, e professores de ambos os níveis de ensino (Griebel *et al*/ 2006, Niesel *et al*/ 2007). Como tal ao nível da instituição a transição deverá ser pensada e planificada de modo a minimizar os efeitos negativos nos alunos e a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se faça numa lógica de sequencialidade e articulação curricular.

Por isso, concordamos com Azevedo (2007: 89) quando afirma que as transições “são processos potencialmente positivos no crescimento humano desde que devidamente acompanhados. Na escola é preciso que elas favoreçam as aprendizagens e não as dificultem”.

Embora se reconheçam os benefícios para o aluno quando a transição entre níveis e ciclos de ensino é promovida numa abordagem ecológica, esta é, ainda, uma prática pouco presente na maioria dos sistemas educativos, persistindo a falta de comunicação entre professores de níveis e ciclos subsequentes.

Conforme nos dão conta Huggins e Knight (1997) num estudo realizado em escolas inglesas, existem escolas onde os professores intencionalmente preferem trabalhar na linha do “iniciar de novo”⁴, sendo que o processo de adaptação dos alunos é feito sem ter a preocupação de articular com o que vem de trás. Trata-se pois de uma abordagem muito questionada e até à data nunca se comprovou a eficácia da mesma como deixa entender o mesmo autor. Há no en-

⁴ Tradução livre da expressão original do autor “fresh start approach” Huggins e Knight (1997).

tanto casos em que os professores preferem agir desta forma pois recebem alunos de várias escolas que apresentam níveis diferentes de desenvolvimento de competências, o que dificulta o trabalho de continuidade e articulação curricular.

Em estudos realizados em Espanha e Portugal, Abrantes (2005,2006,2008) apresenta resultados similares ao afirmar que:

“Os professores de cada ciclo tende, pois a funcionar em “sistemas estanques”, ... com contactos esporádicos e desconfianças manifestas entre si. Alguns não hesitam em pedir aos alunos que “esqueçam aquilo que aprenderam” no ciclo anterior, na ânsia de estabelecer uma nova ordem das coisas, esquecendo que a apropriação de novos conhecimentos e disposições realiza-se, necessariamente, tendo como referência as experiências incorporadas anteriormente.” (*idem*, 2008:123).

Tal como tem sido referido em vários estudos internacionais (Gimeno, 1996; Larose et al, 2006; Griebel & Niesel, 2006), a questão específica da transição escolar entre o ensino básico e o ensino secundário é um fenómeno complexo que envolve uma diversidade de actores, cada um com o seu papel. Implica que a resposta institucional seja analisada e estruturada tendo em conta a multidimensionalidade que esta transição comporta sobretudo no que diz respeito ao plano individual, contextual/funcional e curricular.

O plano individual, centrado na dimensão simbólica, diz respeito às expectativas e representações que os adolescentes criam em relação à escola para onde vão transitar.

No plano contextual/funcional, esta transição obriga o aluno a uma adaptação que passa pela aquisição de saberes processuais, competências sociais e praxeológicas. São competências necessárias, para que ele possa mover-se adequadamente num novo meio escolar, com normas de funcionamento, regras e códigos de conduta muito diferentes da escola do ensino básico (Gimeno, 1996; Larose *et al* 2006).

No terceiro plano da transição, concernente à dimensão curricular, apela-se a uma continuidade curricular e, didáctico-pedagógica, tanto no plano disciplinar como interdisciplinar.

De igual forma, acolhe consenso entre vários autores⁵, a ideia de que o sucesso da transição deve ser entendido por todos os actores envolvidos como um processo em que a criança e o adolescente devem apreender a enfrentar os desafios que se lhe colocam relativamente a esta pluralidade de dimensões.

⁵ Ver Larose et al, 2006; Griebel & Niesel, 2006; Ganeson & Ehrich, 2009; McGee et al, 2003

Neste sentido, os estudos levados a cabo por estes autores alertam para a necessidade de se desenvolver nos alunos um amplo leque de competências indispensáveis a uma inserção positiva no novo ambiente educativo e ao sucesso nas suas aprendizagens. Estas competências deverão ser assumidas como temáticas curriculares e, como tal, serem objecto de análise e de intervenção dos agentes educativos, de forma coordenada e articulada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

Destacam-se as competências necessárias à autonomia no processo de aprendizagem, (aprender a aprender, capacidade de auto-controle capacidade linguística e de comunicação), competências sociais e de cooperação, a auto-confiança, o sentimento de pertença àquela comunidade escolar e as competências necessárias para enfrentar positivamente as situações adversas, nomeadamente a capacidade de resiliência. Este conjunto de competências será abordado com mais pormenor ao desenvolvermos o tema do sucesso educativo.

De igual modo, tem sido enfatizado nos vários estudos o facto de que, regra geral, após a transição para escola secundária, se observa uma integração social bem sucedida no novo ambiente escolar. No entanto, ao longo do ano de transição, verifica-se um declínio ao nível das aprendizagens para a maioria dos alunos, independentemente do género e da origem socioeconómica dos mesmos (Gimeno, 1996; Huggins *et al*, 1997; Galton *et al*, 2003; Larose *et al*, 2006; Abrantes, 2008). Trata-se da influência do denominado “efeito escola” (Lopes, 2005:61) ou seja o impacto que a instituição escolar exerce sobre as trajectórias escolares individuais, “não sendo de modo algum irrelevante para o percurso e resultados escolares a frequência, natureza e momento de ocorrência de eventuais processos de transição entre escolas, no decurso do processo educativo” .

Em estudos realizados sobre a realidade portuguesa, a autora (*ibidem*:69) concluiu que a variável transição exerce uma influência estaticamente significativa quanto à condição de repetência/não repetência, sendo que no 3º ciclo se mostrou como “a variável de maior poder discriminante” e “a de segunda importância relativamente ao 2º ciclo”.

Com efeito, tem sido bem visível o interesse dos investigadores relativamente à continuidade/descontinuidade nos momentos de transição, atendendo à influência que exerce no sucesso educativo dos alunos. Além disso, muitas das causas associadas ao declínio do sucesso académico, estão relacionadas com a forma como está organizado o processo de ensino-aprendizagem na escola e na sala de aulas, em particular com a mudança das metodologias utilizadas

pelos vários professores do ensino secundário, onde normalmente ocupam mais tempo da aula com exposições da matéria, sobrecarga de trabalho de casa, com as formas de avaliação etc. (Gimeno, 1996; Huggins *et al*, 1997).

Os resultados desses estudos demonstram a relevância da articulação curricular vertical nos momentos de transição, enquanto mecanismo pedagógico susceptível de contribuir para a obtenção de respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis/ ciclos de ensino e, desta forma, promover o sucesso educativo dos alunos.

2.3. Estratégias e medidas facilitadoras da articulação curricular vertical

A literatura⁶ consultada dá-nos conta de diferentes tipos de estratégias e actividades facilitadoras da articulação curricular vertical programadas pelas escolas para facilitar a integração/ adaptação dos alunos na transição entre níveis e ciclos de ensino. Como atrás referimos as transições são pontos altos da articulação curricular vertical que podem provocar rupturas e descontinuidades quando não *devidamente cuidadas* (Vasconcelos, 2008). São sobretudo os países anglo-saxónicos (EUA, Reino Unido, Canadá e Austrália) que têm a tradição de conceber programas de indução à transição escolar. De um modo geral, as escolas põem em prática programas de orientação para facilitar a integração dos alunos no momento da transição entre níveis e/ ou ciclos de ensino, programas esses que envolvem actividades de informação e de socialização tais como: visitas dos alunos e seus pais à futura escola ainda antes do término do último ano do ensino básico, sessões de boas vindas aos alunos e respectivas famílias, programa especial de acolhimento durante a primeira semana após a transição com diversas actividades lúdicas para facilitar a socialização; visitas de professores do secundário às escolas básicas para informar sobre o modo de organização e funcionamento da escola secundária; realização de actividades extracurriculares ao longo do ano ligadas ao desporto, cultura e artes.

Em alguns estudos encontramos referência a escolas que concebem programas de tutoria entre pares (*peer support*) em que alunos de anos mais adiantados são indicados como tutores dos alunos recém-chegados (Galton et al, 2003; McGee et al, 2003; Ganeson et al, 2009) tendo cada aluno-tutor a seu cargo entre cinco a dez novos alunos.

⁶ Ver Mizelle et al, 2000; Galton et al, 2003; McGee et al, 2003; Larose et al, 2006; Griebel et al, 2006 ; Ganeson et al, 2009.

Ao nível curricular propriamente dito, as actividades de articulação quando da transição têm consistido no intercâmbio e troca de experiências, bem como em reflexões entre professores dos dois níveis de ensino sobre os conteúdos curriculares, e alguns aspectos relativos às metodologias de ensino. Gimeno (1996) salienta que os professores do ensino secundário insistem sobretudo na questão dos pré-requisitos que os alunos devem trazer do ensino básico e na realização de actividades de diagnóstico à entrada do novo ciclo/nível. Enquanto os professores do ensino básico estão mais preocupados com a integração e a socialização da criança quando da transição escolar. Relativamente à realidade portuguesa, Abrantes (2008) afirma que muitas dessas actividades são realizadas pelas escolas, embora não de forma generalizada. Refere ainda o autor que “as resistências à articulação entre ciclos de ensino, não invalidam a existência de modos e locais da transição entre ciclos de ensino” que tendem a ser reforçadas e realizadas de forma cada vez mais organizada e sistemática (*ibidem*:47).

Ainda numa perspectiva de facilitar a continuidade curricular, Galton *et al* (2003) fazem referência a actividades levadas a cabo em escolas americanas e inglesas, as chamadas “Bridging Units” tipos de unidades didácticas de transição desenvolvidas pelos alunos nas últimas semanas de escolaridade básica e que têm continuidade no início do ensino secundário. Galton *et al* (2003) embora reconheçam que esta pode ser uma boa estratégia de articulação curricular alertam para a necessidade desses instrumentos serem concebidos de modo a trazer desafios aos alunos à entrada do ensino secundário, pois, caso contrário, poderão demonstrar falta de interesse, na medida em que podem entendê-los como uma mera repetição/revisão de assuntos já explorados no ensino básico. Além disso, chamam a atenção para o facto de, por vezes, as escolas secundárias receberem alunos provenientes de várias escolas básicas, com diferenças visíveis nos níveis de prossecução, o que cria dificuldades no desenvolvimento dos tais “Bridging Units”.

Um outro tipo experiências de articulação referido por Larose *et al* (2006) diz respeito aos projectos interdisciplinares realizados em conjunto por alunos dos ensinos básico e secundário, em escolas no Canadá.

A nível organizacional, defende-se a ideia da criação de agrupamentos de escolas incluindo vários níveis e ciclos de ensino, o que poderá contribuir para uma real aproximação e comunicação entre professores dos diferentes níveis de ensino facilitando deste modo a articulação curricular (McGee *et al*, 2003).

Foi neste contexto que, em Portugal, em finais da década de 90, foram criados os designados agrupamentos verticais de escolas e/ou as escolas integradas. Tal como sustenta Serra (2004), a proximidade geográfica pode gerar um clima mais favorável à transição entre níveis/ciclos de ensino, na medida que pode facilitar a união de esforços entre docentes dos diferentes níveis na procura de mecanismos de articulação. Contudo, alguns autores (Roldão, 2008; Abrantes 2008) advertem que a existência deste tipo de organização não significa automaticamente a concretização efectiva da articulação pois esta depende mais da atitude de colaboração entre professores do que da forma como se organiza a escola. Muitas vezes, as diferenças entre as subculturas profissionais obstaculizam qualquer trabalho conjunto mesmo quando se observe a coexistência de espaço físico.

Ainda em termos de organização e gestão curricular, para que não se verifique descontinuidades/rupturas na passagem de um ciclo ou de um nível para outro, considera-se vantajosa, na faixa dos 6 aos 12 anos, a adopção de uma estrutura mista, o que contribui para uma transição mais harmoniosa. Neste caso, transita-se de um regime de monodocência para um regime de coadjuvação a partir dos 10 anos, mantendo um currículo integrado mas com áreas especializadas e com a “garantia de coordenação e gestão da globalidade do currículo pelo professor responsável pela turma e pela equipa de docentes” (Roldão, 2008:111).

3. A Articulação curricular horizontal

Além da dimensão vertical, que confere ao currículo um carácter sequencial e progressivo, pretende-se que o processo educativo seja estruturado também com base numa lógica de horizontalidade, procurando deste modo a convergência e a complementaridade das aprendizagens.

É neste sentido que Morgado e Tomaz (2009: 3) definem a articulação curricular horizontal “como uma interligação de saberes oriundos das várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade, com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global e integrado.”

A articulação curricular horizontal reporta-se, assim, à necessidade de coordenação e procura de aspectos metodológicos comuns, à identificação de objectivos e componentes interdisciplinares, bem como à coordenação da avaliação entre professores das diferentes áreas curriculares (Gimeno, 1996).

O grande desafio da articulação curricular horizontal nas escolas é o de fazer com que os professores tenham vontade e ousem ultrapassar os limites das suas disciplinas, na tentativa de uma abordagem mais integradora e global do conhecimento pois, só deste modo as aprendizagens ganham significado e se tornam perenes para o aluno.

Ao assumir a articulação curricular horizontal como um propósito a concretizar na prática, exigem-se novas formas de trabalho pedagógico na escola que se endereçam, sobretudo, no sentido de práticas de interdisciplinaridade. Uma exigência só possível de concretizar se forem rompidas as fronteiras das disciplinas, numa atitude de envolvimento, reciprocidade e procura de um conhecimento global e articulado.

Entendemos, assim, que a interdisciplinaridade é uma prática pedagógica por excelência na articulação curricular horizontal, pelo que importa desenvolver um pouco mais este conceito.

3.1. Romper as fronteiras disciplinares e articular o conhecimento

Numa realidade escolar, onde tradicionalmente impera a lógica da especialização disciplinar do currículo, ou seja, do “currículo colecção/mosaico⁷”, não é tarefa fácil criar uma cultura e uma prática de interdisciplinaridade, pressuposto no qual se assenta a articulação curricular horizontal. Na escola “as disciplinas” configuram não só a estrutura e a organização curricular, mas também são componentes de “uma quadrícula organizativa” que condiciona “o tempo, o espaço e o modo de trabalho” docente (Roldão, 1999:47).

A compartimentação dos saberes “preexiste à organização escolar”, como advertem Maingain *et al*/(2008:19), desde os finais do sec. XIX, por influência do racionalismo cartesiano e sedimentou-se na cultura ocidental com o processo de racionalização das actividades humanas imposto com a revolução industrial. Essa tendência viu-se reforçada com a influência do modelo de organização taylorista, fundamentado na parcelização dos saberes e das tarefas, no âmbito dos sistemas de produção, e que implicou uma “hiperespecialização dos actores” nas mais diversas esferas de actuação.

Esta filosofia da divisão do trabalho estendeu-se ao mundo das Ciências e como realça Morin (2002), as disciplinas emergiram, como forma de organizar o conhecimento. Não restam dúvidas de que esta organização disciplinar contribuiu muito para o aprofundamento e avanço

⁷ Utilizando a tipologia de Bernstein (1988)

das ciências e das tecnologias, indicadores do grande desenvolvimento das sociedades contemporâneas. No entanto, a fragmentação e a crescente especialização foram gerando um conhecimento fragmentado e desarticulado da realidade, induzindo uma “visão redutora da complexidade” e “uma perda do sentido da globalidade” (Maingain *et al*, 2008:20), sobretudo nos tempos mais recentes. Essa compartimentação reflectiu-se na educação e está bem presente nas escolas, através de uma cultura curricular fortemente enraizada no modelo disciplinar. Mesmo no interior de cada disciplina o conhecimento é apresentado aos alunos de forma fragmentada sem um sentido de unidade, “dando lugar a aprendizagens dessincronizadas e lineares” (idem:24). Posição semelhante é reiterada por Santomé (1996:41) quando faz as seguintes observações:

“Pensa-se que o aluno por si mesmo poderá reorganizar essas informações fragmentadas e captar seu verdadeiro significado e sentido”. Neste caso, “a instituição escolar oferece as peças de um puzzle (cada umas das disciplinas e seus blocos de conteúdos) mas não se compromete claramente a constatar se os meninos e as meninas conseguem recompô-las de maneira compreensível”.

Na mesma linha de pensamento, e referindo-se ao caso concreto do currículo da educação obrigatória em Portugal, Morgado (2001:51) afirma que a lógica da compartimentação em disciplinas levou a uma organização curricular “ em forma de puzzle sem unidade o que tem inviabilizado uma educação básica harmoniosa”.

Segundo Larose *et al* (2006) os professores têm uma visão compartimentada dos conteúdos escolares. Em consequência, esta visão disciplinar e compartimentada do ensino condiciona as representações que o estudante constrói em relação à natureza das aprendizagens escolares. Isso provoca um duplo sentimento de dissonância e descontinuidade, tanto em relação às matérias de uma disciplina, de um ano para outro ou de um nível de ensino para outro (descontinuidade vertical), como, paralelamente, do conteúdo de uma disciplina para outra (descontinuidade horizontal). Estas dissonâncias afectam directamente a atitude e as expectativas dos alunos em relação ao seu desempenho escolar, especialmente quando são alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou que vem de meios socioeconómicos mais frágeis (*ibidem*).

Face a este estado de coisas, procura concretizar-se uma mudança de paradigma, em oposição ao excesso de racionalidade e fragmentação, exigindo novas forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem. Defende-se uma “visão sistémica” que se caracteriza pela “representação do real como um conjunto de sistemas abertos, complexos e interactivos sujeitos a uma circulação constante de informações” (Maingain *et al*, 2008:21). No domínio do ensino, este novo paradigma orienta no sentido de um “olhar relacional” e de “articulação dos saberes escolares” (idem:22), numa perspectiva de globalização, o que favorece e motiva o aluno para a

aprendizagem. Tal propósito pressupõe uma atitude de diálogo e cooperação entre as disciplinas, ou seja, a consecução de um ensino assente em práticas de interdisciplinaridade.

Contudo, a disseminação das práticas de interdisciplinaridade nas escolas leva o seu tempo e terá de ultrapassar algumas barreiras, uma vez que nas representações dos professores prevalece a visão compartimentada e fragmentada dos conteúdos curriculares, o que interfere e cria resistências à possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas de natureza cooperativa.

Importa também salientar que a abordagem interdisciplinar visa a globalidade e integração do conhecimento, sem anular a importância da sua disciplinaridade. Como explica Santomé (1998:61),

(...) convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afectadas positivamente pelos seus contactos e colaborações interdisciplinares.

Além disso, convém lembrar que o termo interdisciplinaridade está imbuído de muitos significados, o que faz com que o significado do termo não reúna consenso entre os que a teorizam ou praticam (Santomé, 1998; Pombo *et al.*, 1994; Pombo, 2004). Na opinião de Pombo (1994:10), o termo é objecto de diversas flutuações que se concretizam a partir “da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum”. Isso é perfeitamente perceptível no contexto escolar, onde uma diversidade de actividades e práticas de ensino consubstanciadas pela interacção e cooperação entre disciplinas são identificadas como interdisciplinares. Outras vezes, faz-se uso de forma indiferenciada dos termos interdisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar.

Numa tentativa de clarificação conceptual, Pombo *et al.* (1994:11) apresentam a distinção entre esses três conceitos afins, que se referem a diferentes formas de relação e articulação entre disciplinas e que “devem ser entendidos como momentos de um mesmo **contínuo**⁸: o processo progressivo de integração disciplinar (ou ensino integrado) ”.

A pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade⁹ pode ser entendida, segundo Pombo *et al.* (1994) e Pombo (2004 e 2005) como o primeiro nível de associação entre duas ou mais disciplinas, o que implica pô-las ao lado uma das outras. No contexto escolar, o conceito não impõe

⁸ Sublinhado da autora.

⁹ Pombo (2004) considera os dois termos equivalentes

alterações na forma e organização do ensino, requer apenas um mínimo de coordenação entre os professores dessas disciplinas, o que se resume, por exemplo, a uma simples **organização temporal** do processo ensino/aprendizagem de alguns conteúdos programáticos, num esforço conjunto quando da abordagem didáctica de um tópico comum ou num **encontro pontual** para a resolução de um problema concreto.

Por interdisciplinaridade, os referidos autores (*ibidem*) identificam uma relação de reciprocidade entre duas ou mais disciplinas que visa a compreensão de um objecto, mediante a convergência de pontos de vista, e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum. Este tipo de relação pressupõe já uma certa **reorganização** do processo de ensino e aprendizagem e requer, também, **um trabalho continuado de colaboração** dos professores envolvidos. Essa reorganização pode traduzir-se na “transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos, aplicações, etc” (Pombo *et al.*, 1994:13).

Relativamente ao conceito de transdisciplinaridade, os autores (*idem, ibidem*) propõem que se entenda como o grau máximo de integração disciplinar, o que se traduz na fusão unificadora de duas ou mais disciplinas, “ tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais alargado do saber” (Pombo *et al.*, 1994:13). A transdisciplinaridade preconiza uma integração disciplinar na linha do que é defendida por Beane (2002), o que pressupõe, para além de um outro modelo de organização curricular, uma organização do espaço e do tempo pedagógicos radicalmente diferentes bem como um outro regime de docência. Uma situação praticamente impossível “nas circunstâncias actuais da prática docente” (Pombo *et al.*, 1994:13) nas escolas portuguesas.

3.2. Estratégias e medidas facilitadoras da articulação curricular vertical

Da efectivação das práticas de articulação curricular na escola, surge a necessidade de construção do currículo entendido numa “lógica de projecto curricular contextualizado” (Roldão, 1999:29). Desde logo, as actividades de articulação curricular devem atender às especificidades

da escola e dos alunos, o que faz com que uma das condições prévias seja a construção do projecto curricular de escola e o(s) projecto(s) curricular(es) de turma. É no projecto curricular de turma que deverão estar espelhadas as estratégias e actividades de articulação curricular horizontal.

Por outro lado, um dos desafios da articulação curricular horizontal é criar uma cultura interdisciplinar na escola, capaz de fazer com que os professores ousem ultrapassar os limites das suas disciplinas, numa tentativa de abordagem mais integradora e global do conhecimento pois. Só deste modo as aprendizagens ganham significado e se tornam elementos estruturantes da estrutura cognitiva do aluno.

Neste caso, os projectos interdisciplinares surgem como uma das estratégias viáveis de articulação horizontal, onde é possível desenvolver um sentido de interdependência, convergência e complementaridade dos conteúdos disciplinares, dando uma orientação integradora ao processo de ensino-aprendizagem (Larose *et al*, 2006) um contributo para o sucesso das aprendizagens dos alunos. É importante que nestes projectos, como acentuam Larose *et al* (2006), as disciplinas sejam vistas como tendo igual importância, contrariando deste modo a ideia de disciplinas principais (mais importantes) e disciplinas secundárias (menos importantes).

Nesta mesma linha de pensamento, surgem as proposições apresentadas por Marques (2007:8) quando propõe o desenvolvimento do que designa por “projectos transdisciplinares” para se referir a “espaços de confluência e de cruzamento de vários saberes”. Na óptica do autor, será indispensável desenvolver novas formas de ensinar e de avaliar:

“Essa nova maneira de ensinar pressupõe a criação de equipas docentes que trabalhem em conjunto e que ajudem aos alunos a conceber e a realizar projectos. Essa nova maneira de avaliar passa pela exibição pública de trabalhos e relatórios e pela realização de portefólios, a par, claro, dos tradicionais testes escritos” (*ibidem*:8).

De facto, as práticas da transdisciplinaridade (no sentido que lhe conferem Pombo *et al*, 1994) são uma via própria para a articulação curricular nas escolas. Resta saber quando é que isso será possível ou o que será necessário para que seja uma realidade na generalidade das escolas.

A este propósito, Formosinho e Machado (2008) defendem a ideia da criação nas escolas, de novos modelos de organização pedagógica, mais flexíveis e que atendem melhor às suas necessidades, facilitando o trabalho em equipa dos professores e destes com os alunos. Desde logo, modelos onde não haja rigidez na formação das turmas, no estabelecimento dos horários

lectivos, na distribuição do trabalho docente entre outros. Nesse sentido avançam com a proposta da criação de um modelo por “Equipas Educativas”, que se baseia no “agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares, agrupar educativamente os alunos em grupos de turmas, agrupar educativamente os professores em equipas educativas” (*idem*:12). Complementando as suas ideias, acrescentam, ainda, que esse modelo de organização escolar deverá ser desenvolvido pela concretização de três dimensões organizacionais:

- *O agrupamento dos alunos* - considerando a relatividade do agrupamento de aluno enquanto agrupamento rígido e permanente, defendem a formação de grupos flexíveis, cuja constituição e tamanho será determinada em função das actividades escolares a serem realizadas, das características dos espaços disponíveis e dos tempos necessários para a sua efectivação, sendo que cada grupo serve para trabalhar determinados objectivos;
- *A integração curricular* – a proposta orienta para uma organização dos saberes que os integre em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas;
- *As equipas multidisciplinares* - semelhantes aos grupos disciplinares, mas estimulando “a criação de uma rede de relações colegiais, com as quais se pretende potenciar a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, sem esquecer os ganhos no seu sucesso educativo”.

Essas propostas vêm reforçar a ideia de que as mudanças na escola só se concretizam efectivamente com “um maior envolvimento e uma outra postura dos professores. Daí a necessidade os professores mudarem as suas práticas e instituírem uma cultura de colaboração nas escolas” (Morgado & Tomaz, 2009:4), sustentáculo no qual se assentam as práticas de articulação curricular (horizontal e vertical).

Por outro, lado uma verdadeira cultura de colaboração proporciona uma visão partilhada, e cria condições para que a escola reflecta sobre si mesma, tornando-se numa escola aprendente (Alarcão, 2001), podendo desta forma analisar melhor e encontrar respostas mais adequadas que contribuam para o sucesso do seu corpo discente marcado, cada vez mais, pela heterogeneidade socioeconómica e multicultural.

4. As práticas/ Trabalho colaborativo – uma forma de cultura docente

Como temos vindo a sublinhar, a articulação curricular implica o envolvimento e a participação e, como tal, deverá estar alicerçada em práticas colaborativas.

As práticas colaborativas, devem ser analisadas dentro do contexto das culturas docentes, pelo que identificar os padrões de funcionamento destas culturas é fundamental para percebermos como se realizam e o que dificulta o trabalho colaborativo e a colegialidade entre os professores.

As culturas docentes fazem parte da chamada cultura de escola, a qual “traduz uma determinada forma de pensar e de agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir” (Morgado 2005:75).

É nessa cultura de escola, característica de cada instituição, que se incrementam culturas docentes mais específicas, e também subculturas, condicionadas pela própria organização da escola, pela diversidade dos grupos disciplinares e dos departamentos curriculares, constituídos por agentes educativos com origens sociais, formações profissionais, idades e histórias de vida diversificadas, que desenvolvem um determinado trabalho e criam um determinado clima de escola.

Deste modo, enquanto organizações educativas, tanto as escolas do ensino básico, como as escolas secundárias apresentam as suas especificidades que conferem um perfil e uma identidade própria aos seus professores. Todas apresentam uma realidade organizacional marcada pela *heterogeneidade e complexidade* que só se torna visível através da “auscultação por dentro dos processos de atribuição de significado à realidade escolar utilizados pelos professores e por outros actores da cena escolar” (Sarmiento, 1994:169).

Assim, ao pretendermos entender as práticas dos professores e as razões que os levam a agir de uma certa maneira, temos que os situar no contexto da cultura de trabalho da comunidade educativa onde se encontram inseridos.

Para analisarmos e compreendermos as formas distintas de cultura docente e os seus modos de actuação nas escolas, baseámos essencialmente nos estudos de Hargreaves (1998),

que identifica quatro grandes formas de cultura docente – *individualismo*, *balcanização*, *colaboração* e *colegialidade*. No contexto do nosso trabalho interessa-nos, particularmente, perceber as lógicas do trabalho colaborativo subjacentes a essas culturas docentes.

4.1. O *individualismo*, o *isolamento* e o “*privatismo*” – formas particulares da cultura do ensino.

Como afirmam Fullan e Hargreaves (2001:72), “o ensino não é a profissão mais velha do mundo, mas é certamente, uma das mais solitárias”.

Geralmente, o professor desempenha a sua actividade profissional na escola, segundo um padrão de trabalho baseado numa cultura profissional individualista, isolada e “privatista” (Hargreaves, 1998:185). Deste modo, o facto do professor, no exercício da sua profissão, estar quase sempre confinado a uma sala de aula, constitui, por si só constitui um factor que constrange o desenvolvimento de práticas de colaboração.

Este isolamento, na opinião Hargreaves (1998), resulta em grande parte da sedimentação sócio-histórica das condições que foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo no sistema organizacional das escolas. Estamos a falar das características arquitectónicas do edifício escolar, da organização da turma por sala e por classe, da compartimentação disciplinar que caracteriza a organização curricular, da organização dos horários docentes, bem como da escassez de espaços disponíveis, aspectos que em conjunto criam dificuldades para os professores trabalharem em conjunto (*individualismo constrangido*).

Por outro lado, Hargreaves (1998) defende que este isolamento, por que permite alguma privacidade, pode também ser utilizado pelo professor como um mecanismo de defesa /resistência, a possíveis críticas e pressões do ambiente de trabalho (*individualismo estratégico*), ou pode também ser uma opção, como forma de trabalho (*individualismo electivo*), por razões de “pedagógicas e pessoais, mais do que por razões decorrentes da obrigação, da falta de oportunidade e do dispêndio do esforço” (*idem*:194).

É, pois, consensual que o individualismo docente (sobretudo quando *constrangido*) tem uma vertente negativa que condiciona o trabalho quotidiano e inibe o desenvolvimento profissional do professor. Como sustenta Hargreaves (1998: 189), “ a maior parte dos professores continua a ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula”. Porém, também sabemos que muitas vezes, o “privatismo” aparece co-

uma estratégia de protecção adoptada pelos professores para se esquivarem a eventuais críticas motivadas pela exposição profissional, perante os seus pares e ou hierarquia escolar, uma situação que, ao mesmo tempo, “também os priva de possíveis elogios e apoios por parte dos colegas” (Morgado, 2005:83). Além disso, essa postura individualista “tem sido um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias e consequentemente à procura de melhores soluções para os problemas de ensino” (*ibidem*).

No entanto Hargreaves (1998) chama atenção para o facto de que o combate ao *individualismo* deverá ser feito cuidadosamente, para não por em causa a *individualidade* de cada professor, uma vez que, enquanto factor de carácter psicológico é, igualmente, importante para o desenvolvimento do espírito de independência, de iniciativa e de realização pessoal do mesmo.

4.2. A balcanização do ensino

A *balcanização*, tal como o *individualismo*, contribui para a separação dos professores, inibe as iniciativas de trabalho colaborativo na escola e pode contribuir negativamente tanto para o desenvolvimento profissional do professor como para a aprendizagem dos alunos (Hargreaves, 1998). As culturas de *balcanização* são definidas pelo autor (*idem*:240) como “tipos de colaboração (...) que separam os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros, no interior de uma escola”.

A própria formação académica e profissional dos professores potencia a cultura balcanizada, ao incrementar a “hegemonia prevaiente do *especialismo disciplinar* e a marginalização das mentalidades «mais práticas» o que restringe a aprendizagem organizacional e a mudança educativa nas comunidades de professores” (*idem*:266).

Reportando -nos ao caso concreto da realidade das escolas secundárias cabo-verdianas verificamos que, os grupos disciplinares existentes na configuração da organização pedagógica são exemplos paradigmáticos de culturas balcanizadas, não havendo entre eles uma interacção de forma sistematizada. Existem grupos que, por serem tradicionalmente e socialmente mais valorizadas lutam para um *status* diferente e pela obtenção de poder, tornam-se fortes reivindicadores e acabando por desenvolver práticas de ensino e de avaliação que não contribuem, de forma significativa para a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, os professores limitam-se às fronteiras dos seus grupos, demonstrando, na maioria das vezes, mais “lealdade para com o grupo do que para com a escola no seu todo”(Day, 2001:129).

Por vezes, neste tipo de cultura, a escola fica refém do jogo de forças entre os vários sub-grupos e o corpo directivo se depara-se com dificuldades quando quer promover na escola uma visão partilhada na escola. Neste contexto o trabalho colaborativo só se realiza quando é do interesse dos grupos e subgrupos. Como salienta Hargreaves (1998:255) saliente que nestas culturas “o todo é menor que as partes”.

Referindo-se às práticas de articulação curricular, Gimeno (1996:56), no seu estudo sobre transições entre ciclos, sustenta que “a resistência activa à articulação curricular” entre níveis de ensino diferentes se deve, em grande parte, à cultura profissional dos professores fruto de diferenças várias entre eles – formação profissional e académica, status profissional etc. – uma posição corroborada por Hargreaves (1998) ao reconhecer que a *balcanização*, como reflexo da disciplinarização na forma de organização das escolas secundárias, origina a separação do corpo docente, das várias disciplinas e dos distintos ciclos de ensino.

Posição idêntica é assumida por Abrantes (2008: 124) que assegura que esta diferenciação, ou seja as subculturas docentes que lhe estão subjacentes são “resultados de processos diferenciados de formação científica, pedagógica e mesmo identitária, sedimentados na memória colectiva, mas também exacerbada por estratégias quotidianas de afirmação e distinção, tanto individuais como grupais”.

4.3. As culturas de colaboração

A assumpção do currículo como *projecto contextualizado* e o entendimento de que o principal foco de actuação está na escola e em particular nos professores como verdadeiros construtores curriculares, leva a considerar a necessidade de profundas alterações nas lógicas de funcionamento das instituições escolares e nas atitudes profissionais dos professores no sentido da almejada mudança educativa da escola. São muitos os que defendem a ideia de que as culturas de colaboração constituem a alavanca que vai impulsionar a “mudança educativa” das escolas, pois permite tanto o desenvolvimento profissional do professor como um desenvolvimento curricular eficaz a melhoria do ambiente de ensino-aprendizagem (Hargreaves, 1998; Day, 2001, Morgado, 2005) e, conseqüentemente a melhoria da escola.

Neste sentido, salientamos com Morgado (2005:102), “é preciso fazer da escola um espaço colectivo de construção, o que torna imprescindível que se mude a própria cultura institucional de uma cultura individualista deverá evoluir para uma cultura colaborativa”.

Ao analisar os trabalhos de Little, Hargreaves (1998:212) apresenta uma classificação das práticas colaborativas em duas categorias. Uma delas refere-se às práticas em que a colaboração não se estende à sala de aula e, como tal, “não constitui ameaça grave à independência dos professores” e não alarga as suas concepções e práticas de ensino. Como exemplo referimos as situações de entreajuda, o explorar de ideias e recursos, partilhar técnicas e materiais de ensino.

Numa outra categoria, concernente às suas formas mais vigorosas, as culturas colaborativas “requerem uma interdependência estreita entre colegas e maiores ajustamentos mútuos ao nível da prática” (Hargreaves, 1998:212). Neste caso, temos o trabalho em conjunto que é o tipo de colaboração menos frequente, contudo o ideal, pois pode “introduzir força, confiança e capacidade de interagir de forma conhecedora e assertiva” (*idem*:195) com outros agentes educativos.

Entendemos que esta forma de colaboração, este tipo de trabalho conjunto, será uma via que poderá contribuir significativamente não só para a melhoria do processo de desenvolvimento curricular e do processo de ensino-aprendizagem na escola, como também para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor sobre as suas práticas, e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Assim, a partilha de preocupações, a procura de soluções para os problemas identificados, a planificação e a realização conjunta de projectos, podem ser factores de motivação que tendem a estimular o sentido de pertença e de compromisso do professor para com a escola no seu todo.

Nestes contextos, tal como sustentam Hargreaves (1998) e Day (2001), as relações de trabalho devem ser espontâneas, voluntárias (porque assentam na motivação e numa firme vontade de trabalhar em conjunto) e orientadas para o desenvolvimento.

Por outro lado, há necessidade de uma outra configuração organizacional que promova a (des) balcanização do ensino. Assim, a criação de departamentos curriculares, sendo uma forma de esbater as fronteiras entre as disciplinas poderá gerar as condições para o trabalho conjunto.

No entanto, Fullan e Hargreaves (2001:12) defendem antes um modelo de organização pedagógica mais flexível com base no que designam de “profissionalismo interactivo”. Os grupos e subgrupos serão formados de acordo com a natureza e os objectivos do trabalho conjunto,

podendo deste modo englobar professores de várias disciplinas, membros do corpo de gestão das escolas e até mesmo de outras escolas.

Os mesmos autores alertam para a necessidade de não desprestigiar/minimizar o trabalho individual, sendo necessário procurar uma reconciliação entre as duas formas de trabalho docente (individual e em equipa).

Significa, pois, que essas duas relações de trabalho docente não são incompatíveis, uma vez que, por vezes, o professor tem necessidade da *solidão* para poder reflectir, adquirir concentração, desenvolver a sua criatividade e reorganizar-se. Deste modo, a contribuição de cada professor no trabalho em conjunto, será mais profícua e mais produtiva.

4.4. A colegialidade artificial

Na linha do que é defendido por Hargreaves (1998), as culturas de colaboração pressupõem um trabalho conjunto que parte da livre iniciativa dos docentes. Na colegialidade artificial o trabalho conjunto surge na sequência de uma imposição administrativa dos grupos de trabalho na escola, cuja previsibilidade é fixa no espaço e no tempo. De acordo com Hargreaves (1998:234), a “colegialidade artificial é regulada administrativamente”, ao invés de constituir uma orientação para o desenvolvimento, adopta como objectivo primeiro a implementação. Os professores são persuadidos a um trabalho colaborativo em reuniões limitadas no tempo, planeadas para executar as orientações curriculares emanadas da tutela. Neste caso não cabe aos professores a responsabilidade de *reconstrução* do currículo sendo apenas meros implementadores desse mesmo currículo (*ibidem*).

Não sendo a cultura docente ideal para desenvolver nas escolas, importa referir que, em alguns casos, a colegialidade artificial tem sido fermento de uma futura e efectiva colaboração docente.

5. A relação sucesso educativo e articulação curricular

Como referimos anteriormente, a questão da articulação curricular é hoje tida como um dos factores que pode contribuir para (in)sucesso educativo dos alunos, quer no decurso dum ano de escolaridade, um ciclo ou nível de ensino, quer nos momentos de transição de um nível ou ciclo para outro.

É sobretudo esta a razão pela qual em Portugal à semelhança de outros países se identificou a questão da articulação curricular como um dos critérios pedagógicos a ter em conta na avaliação externa das escolas, tendo em conta o papel que desempenha quer ao nível das suas eficácia e eficiência, quer da qualidade do serviço educativo que disponibilizam, quer, ainda do sucesso educativo dos alunos.

De facto, ao longo do tempo, o insucesso educativo deixou de ser visto como um problema, apenas do aluno, que não conseguia alcançar as metas definidas pela escola, particularmente na transição entre ciclos e níveis de ensino, para passar a ser visto como um problema social e educativo do próprio sistema, incapaz de lidar com as proporções atingidas pelo fenómeno após a massificação do ensino. Como afirma Benavente (1990, a problemática do insucesso tem um carácter precoce, cumulativo e selectivo e tem vindo a expandir-se de forma inquietante com a massificação do ensino, tornando-se motivo de preocupação dos pais, da escola, e dos próprios responsáveis políticos.

5.2. Em torno do conceito de (in)sucesso educativo

O conceito de insucesso educativo tende a ser analisado sob uma variedade de ângulos, diferenciando os sentidos que se lhe atribuem consoante se trata de professores, pais, alunos, responsáveis políticos, investigadores de diferentes áreas disciplinares entre outros.

Assim, por exemplo, um aluno que a escola considera não ter alcançado sucesso pode não ter a mesma opinião segundo os seus critérios e os da sua família em relação ao que consideram insucesso. Da mesma forma, um aluno que a escola considera excelente, não terá a mesma percepção se as suas expectativas, em relação aos seus projectos académicos e/ou profissionais, e não coincidirem com as da escola relativamente ao que se entende por sucesso e insucesso educativo.

Por outro lado, falar de insucesso remete-nos para perspectivas e formas diferentes de valorizar as funções da escola. Deste modo, a conceptualização do insucesso não será a mesma numa concepção de escola que valoriza sobretudo a vertente instrutiva da educação escolar ou numa outra que, para além de instrução, dá ênfase também às funções humanista, formativa e socializadora da escola. Esta segunda perspectiva é assumida por Pires *et al.* (1991: 187-188), ao conferirem à educação escolar as finalidades de “instruir, estimular e socializar os educandos (...)”.isto é, uma educação que proporciona aos educandos “a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização) ”. Assim sendo, podemos afirmar que existe insucesso sempre que algum destes objectivos não for atingido.

É nesta visão abrangente de sucesso/insucesso escolar que Cortesão e Torres (1990) se posicionam, afirmando que além dos tradicionais indicadores de insucesso traduzidos nas taxas de repetência e abandono escolares, a incapacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos após concluída a escolaridade é também um indicador de que a educação não cumpriu as funções que lhe estavam consignadas.

Ao referir-se às funções da escola numa perspectiva mais tradicionalista e mais restritiva, Fernandes (1991) assegura que o insucesso escolar se reporta ao regime anual de passagem/reprovação dos alunos que após a avaliação final num dado sistema de ensino. Neste caso, o conceito de (in)sucesso escolar refere-se especificamente ao cumprimento das metas (fim dos ciclos), pelos alunos, dentro de um período limitado de tempo. Os indicadores em que se baseia esta noção de insucesso, regra geral são as taxas de reprovação/retenção, de repetência e de abandono escolar (Martins e Paixão, 2000), sendo estes indicadores que normalmente são utilizados tanto a nível das escolas como da Administração Central e por parte dos responsáveis políticos.

Numa análise crítica a esta forma de percepcionar o fenómeno, Perrenoud (2003) afirma que o sucesso/ insucesso escolar é um produto de um processo de *fabricação de excelência*. O sucesso e o insucesso escolar são representações fabricadas pelo sistema escolar em função dos seus próprios padrões, critérios e procedimentos de avaliação. Acrescenta, ainda, acrescenta que “ a definição institucional do sucesso varia segundo os sistemas educacionais e no, interior de cada um, segundo as épocas” (*idem*:14) É nesta linha de raciocínio que Rangel (1994)

defende que, essa concepção de insucesso só faz sentido dentro de uma dada instituição e num determinado momento da escolaridade.

A este propósito Perrenoud (2003:5) salienta que “ seria de bom senso considerar que o sucesso ou o fracasso escolar não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas em vigor”.

Embora na explicitação e na análise do (in)sucesso dos alunos a nível institucional se recorra com muita frequência aos indicadores quantitativos do rendimento académico, a verdade é que estes indicadores não englobam a abrangência do(s) conceito(s) em causa. É neste sentido que Martins e Paixão (2000:2) sustentam que podemos falar de dois tipos de insucesso, um num sentido mais restrito, em que o conceito se reduz à quantificação de “ um dado fenómeno observável e (...) determinado pela escola” e um outro, de maior complexidade, mais difícil de quantificar que diz respeito ao não alcance “das metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas envolventes”. É por esta razão que Almeida (2002) considera que o sucesso é um conceito multifacetado uma vez que nos remete para processos de adaptação bem sucedida, não só no domínio escolar mas também nos domínios sócio-relacional e psicológico. Neste caso, o conceito de sucesso consubstancia-se na base de uma vertente objectiva, quando percepcionada na sua dimensão escolar, e de uma vertente subjectiva em conformidade com as expectativas e objectivos pessoais.

Nesta linha de raciocínio enquadram-se, também, Tavares e Silva (2001) e Tavares (2005) que sugerem o recurso aos termos sucesso/ insucesso académico, já que tem um sentido mais amplo e mais profundo, envolvendo as diferentes dimensões da pessoa humana em desenvolvimento e não apenas os aspectos escolares ou cognitivos. Para Tavares (2005:3) o sucesso académico implica “a optimização do desenvolvimento que cada estudante deverá atingir na parte cognitiva, afectiva, volitiva, social, cultural e axiológica”. Uma vez que é “no desenvolver de todas as suas capacidades e na sua transformação progressiva em competências gerais e específicas cognitivas e metacognitivas, comportamentais e comunicacionais que se encontra, de facto, o segredo e o sentido do sucesso”.

Podemos então inferir que existe uma variedade de critérios para definir o(s) conceito(s) de (in)sucesso, tendo em conta a sua natureza complexa e multiforme e a pluralidade de sentidos que lhe podem ser atribuído.

Em suma, existem duas orientações distintas em torno das quais se pode configurar os conceitos de sucesso e insucesso. Uma primeira, que nos remete para um entendimento mais restrito, baseado no rendimento académico, passível de ser observado através dos indicadores quantitativos. A segunda, uma visão mais abrangente e mais complexa do conceito, abarcando variáveis de natureza sócio-relacional e psicológicas, e que se refere à materialização das aspirações individuais e às metas sociais necessárias para uma efectiva integração na sociedade. Refira-se que a segunda merece maiores preocupações pelos danos que pode trazer ao indivíduo, à família e à sociedade em geral.

5.3. Factores de insucesso educativo

Se é difícil definir insucesso escolar, também a identificação das suas causas não é fácil, pois as respostas não são nem unidireccionais, nem consensuais. Por exemplo, os professores tendem por norma a responsabilizar os alunos e suas famílias pelo insucesso invocando a falta de pré-requisitos, de motivação e de capacidade dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas, familiares, sociais e educativas. Porém, para os pais e para o público, em geral, os professores têm a sua quota-parte de responsabilidade pelo insucesso dos alunos, responsabilidade essa que associam com frequência a factores como absentismo, desmotivação, formação deficitária, entre outras. (Medeiros, 1990; Roazzi e Almeida, 1988).

Por outro lado, podemos constatar que as explicações acerca das causas do insucesso escolar têm variado ao longo da história, sobretudo de acordo com as perspectivas teóricas convocadas, para o estudo do fenómeno. Convém salientar que o insucesso é uma preocupação relativamente recente, como sustentam diferentes autores (Gomes 1987; Roazzi e Almeida, 1988; Benavente, 1990) associando esta problemática ao surgimento do fenómeno da massificação do ensino. Na verdade o insucesso escolar começou a ganhar visibilidade nos países do Ocidente, a partir da segunda guerra mundial, quando se iniciou o processo de universalização e democratização da educação. Desde então, o público escolar diversificou-se, tornando-se cada vez mais heterogéneo, em virtude das suas diferenças de origem em termos sociais, culturais e económicas. Assim se compreende que, ao longo das épocas, o problema do insucesso escolar tenha sido analisado à luz de diversas teorias de cariz essencialmente sociológico (Benavente, 1990; Pires *et al*/1991).

Numa primeira fase, num cenário do pós-guerra e até os anos 60 do século XX, a análise do insucesso fundamentou-se na chamada *teoria dos “dotes”* (Benavente, 1990), que atribuía as causas do insucesso ao indivíduo, tendo por base explicações de natureza psicológica que, no âmbito da sociologia da educação, se enquadram na Teoria Meritocrática. À escola era atribuído um papel socialmente “neutro”, que deveria funcionar como instituição justa e democrática, e cuja função era seleccionar os melhores, com base no mérito individual de cada estudante e contribuir para a sua mobilidade social.

Durante este período, o sucesso ou insucesso do aluno era explicado com base nos seus maiores ou menores atributos de inteligência (Benavente, 1990). A inteligência era tida como um “dote” natural e o fracasso escolar era da total responsabilidade do aluno, reflexo de um baixo coeficiente de inteligência, uma realidade que a escola não podia modificar.

Com a evolução das investigações nas diferentes áreas disciplinares (genética, psicologia, sociologia etc) reconheceu-se um conjunto de limitações explicativas desse modelo, pois a crescente taxa de insucesso que se verificava nas escolas não poderia ser explicada com base apenas nas características individuais dos alunos.

Fundamentando-se em estudos de natureza sociológica surge, no final da década de 60 e início da década de 70, a *teoria do handicap social* (Benavente, 1990), segundo a qual os alunos com origens sociais distintas são portadoras de diferenças socioculturais e socioeconómicas que condicionam o seu desempenho escolar. Daí que o sucesso e/ou insucesso dos alunos passe a ser justificado essencialmente pela “ maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (*idem*: 716). Sendo assim, os alunos cuja bagagem cultural seja mais consentânea com os valores sociais e culturais da escola são os, que à partida reúnem melhores condições para alcançar maior êxito académico.

Quer isto dizer que, embora todos os alunos passem a ter acesso à educação escolar, a escola, funciona como um “filtro selectivo que assegura simultaneamente uma socialização necessária ao funcionamento das sociedades e uma reprodução social”, continuando desse modo, a legitimar “as diferenças sociais transformando-as em diferenças escolares, que vão, por sua vez, justificar novas diferenças sociais” (Benavente, 1988: 23). Assim sendo, esta teoria, para além de atribuir responsabilidade ao aluno pelo insucesso, considera que a família é de igual modo responsável pela herança sociocultural que proporciona ao aluno à entrada para a escola.

Posteriormente, estas teorias viriam a ser contrariadas, com a emergência da corrente sócio-institucional no âmbito da Nova Sociologia da Educação, que considera a escola como instituição responsável pela reprodução das estruturas sociais existentes na sociedade. A teoria sócio-institucional evidencia “o carácter activo da escola na produção do insucesso”; sendo este visto como “resultado de uma relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas” (Benavente, 1990: 717).

O insucesso escolar passa também a ser explicado com base em factores internos à escola, designadamente a organização e funcionamento da própria instituição, a estrutura do currículo, as formas de ensino, os manuais escolares, os processos de avaliação, a relação pedagógica professor-aluno, entre outros.

Em síntese, sendo um fenómeno multifacetado, a análise do insucesso escolar torna-se complexa, sobretudo pela diversidade de factores que podem levar à sua consecução, factores esses que variam consoante as posições teóricas que suportam os estudos sobre o fenómeno.

Embora nem sempre haja convergência de posições sobre as causas do fenómeno de insucesso, os estudos empíricos realizados em diferentes países nomeadamente em Portugal (Benavente, 1976; Luçart, 1978; Roazzi & Almeida, 1988; Pires, Fernandes & Formosinho, 1991; Martins & Paixão, 2000; Almeida et 2005; Mendonça 2006) apontam para factores relacionados com o aluno, com a sua origem familiar e com a escola e o sistema educativo no seu todo.

5.3.1. Aspectos relativos aos alunos

Durante a primeira metade do século passado, as causas do insucesso foram predominantemente explicadas com base nas capacidades intelectuais do aluno. Mas recentemente, estudos realizados um pouco por toda a parte têm demonstrado que a inteligência continua a ser um dos factores importantes no insucesso dos alunos, embora se verifique que, como sustenta Fontaine (1990), a capacidade intelectual explica apenas em média, cerca de 25% da variação dos resultados escolares.

Alguns estudos têm revelado que nem sempre os alunos bem sucedidos na escola apresentam boas capacidades intelectuais, assim como nem sempre alunos com insucesso possuem dificuldades cognitivas (Roazzi, Spnillo & Almeida, 1990). Aliás, estas constatações tinham já si-

do explicitadas anteriormente por Bastin (1976), ao dar conta de situações em que alunos considerados intelectualmente bem desenvolvidos reprovam, enquanto alunos intelectualmente menos dotados, conseguem ter sucesso, mediante muito trabalho e um esforço persistente.

Estudos no âmbito da psicologia, focalizados na pessoa do aluno e no seu desenvolvimento, indicam outros factores intrínsecos ao indivíduo que contribuem para o seu sucesso/ insucesso educativo, designadamente, a motivação, o interesse, a auto-estima, a ansiedade durante a avaliação e os hábitos de estudo (Luçart, 1978; Barros & Almeida, 1991; Rosário, Almeida & Oliveira, 2000). Alguns resultados de investigações psicológicas têm salientado que os alunos ao acumularem dificuldades de aprendizagem e maus resultados académicos, ao longo da sua escolaridade, desenvolvem representações menos positivas sobre si próprios, em particular em termos de auto-conceito e de auto-estima (Almeida *et al*, 2005; Barros & Almeida, 1991). Esta situação é corroborada por Peixoto (1999:130) que, num estudo realizado obteve resultados similares, permitindo-lhe concluir que “à medida que caminhamos da alta para a baixa auto-estima diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações”.

No entanto, podem existir casos de alunos que perante situações repetidas de insucesso conseguem manter a sua auto-estima em valores aceitáveis. Nestes casos, muitas vezes, passam a desvalorizar o sucesso escolar, bem como as normas e as expectativas dos professores e dos pais, e tendem a dar valor a grupos e comportamentos que se lhes oponham e a privilegiar valores vulgarmente associados a comportamentos de indisciplina no contexto escolar (Senos & Diniz, 1998).

5.3.2. Aspectos relativos à família

A nível mundial têm-se realizado estudos que apontam para a existência de uma correlação entre a origem social dos alunos e o seu (in)sucesso escolar. Geralmente, a origem social é determinada pelo nível socioeconómico e cultural da família, que, de forma interrelacionada, assumem um papel influente na aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos.

Deste modo, as condições sócio-económicas estão relacionadas com: (1) a localização geográfica diferenciada das zonas de residência, com o que isso acarreta, quer em termos de vizinhança, quer de serviços e vida comunitária, pode ou não favorecer hábitos culturais e de estudo de acordo com as exigências do sistema de ensino; (2) Conforme o seu nível sócio-económico, as famílias têm formas diferentes de satisfazer as necessidades básicas (alimentação, ves-

tuário, espaço habitacional, conforto, lazer etc.) bem como o acesso diferenciado a bens culturais (livros, jornais, novas tecnologias, actividades culturais etc.); (3) o baixo rendimento económico impossibilita muitas famílias de suportar os custos de material e transporte escolar e levaa a ter necessidade de aumentar o rendimento familiar aproveitando o trabalho de todos os seus membros (Almeida *et al*/ 2005), incluindo dos alunos. Assim se compreende que estes factores tenham uma influência vigorosa no rendimento e (in)sucesso educativo dos alunos.

No entanto, vários estudos, nomeadamente os realizados por Benavente (1987,1990), Formosinho (1987a), Cortesão e Torres (1990), Martins e Paixão (2000), Almeida *et al* (2005) são unânimes em afirmar que, mais determinante que o nível sócio-económico da família é o seu nível cultural, que constitui um importante condicionador do sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, Formosinho (1987a), destaca diversas variáveis correlacionadas com o aproveitamento escolar tais como: o nível cultural, as competências linguísticas utilizadas, o estilo de vida no seio da família, o nível de instrução e a profissão dos pais, a (des)valorização da educação escolar, as expectativas e motivações face ao conhecimento e à escola, o apoio afectivo e o envolvimento familiar relativamente às tarefas escolares do aluno. A importância que estas variáveis assumem permite concluir que um nível alto de escolaridade dos pais, bem como o consumo de determinados tipos de bens culturais criam estímulos que influenciam significativamente o desenvolvimento cognitivo, as expectativas, as escolhas e o sucesso escolar dos filhos.

Com efeito, enquanto as famílias com capital cultural médio-alto e alto transmitem aos seus filhos expectativas positivas relacionadas com um futuro onde qualidade e prestígio marcam presença permanentemente, as famílias de meios sociais mais desfavorecidos, tendem, pelo contrário, a inculcar nos filhos uma perspectiva imediatista do futuro, procurando diminuir custos e obter proveitos imediatos. De facto, muitas famílias com baixo *handicap cultural* transmitem aos filhos a ideia de que na escola não se aprende nada que tenha utilidade prática para a vida activa. Este facto acaba por ter “influência não só no insucesso escolar, como também na escolha de cursos menos prestigiados e pior remunerados” (Martins e Paixão, 2000:5). Deste modo, o (in)sucesso educativo explica-se em grande parte pelo clima cultural das famílias, sendo certo que “ as crianças que possuem um código linguístico vasto, elaborado, capaz de lidar com o abstracto estão mais preparadas para compreender e utilizar a linguagem escolar” (Formosinho, 1987a:19). Daí que consigam obter maior sucesso escolar.

Ainda de acordo com o referido autor (*idem*), os alunos provenientes de meios socialmente desfavorecidos, cujos códigos linguísticos e posturas estéticas não são valorizados pela escola e pelos professores estão à partida em desvantagem. Estes factos, associados à incapacidade dos alunos descodificarem as mensagens abstractas veiculadas pelo saber escolar, criam barreiras condicionadoras da aprendizagem, acabando por serem sancionados pelo insucesso e pela reprovação. É neste contexto que Cortesão e Torres (1990:81) sustentam que “ a cultura que a escola ministra, nomeadamente o seu código linguístico, é aquele que «predomina» na sociedade. Se a criança o não possui, ela fica menos apta para vencer na vida e, se não se lhe proporciona esse código, está-se a contribuir para agravar a desigualdade social”.

Existem, no entanto, casos em que, apesar do capital cultural ser deficitário, as famílias manifestam atenção e interesse pelas actividades escolares. Embora não entendam as aprendizagens veiculadas atribuem sentido e valor à escola. Normalmente, este envolvimento familiar tem um papel fundamental na obtenção de êxito pelo aluno ao longo do seu percurso escolar do aluno (Mendonça, 2006).

Podemos, pois, inferir que a atitude das famílias “face ao papel da escola, é decisivo no envolvimento e interesse dos seus filhos, quer no que respeita à valorização que lhe atribuem, quer à assumpção do sacrifício escolar, face aos benefícios que os conhecimentos facultados pela escola irão proporcionar futuramente” (*idem*:196).

Por outro lado, na relação família – escola, a postura das famílias é igualmente distinta conforme o grau de proximidade ou afastamento dos valores, normas e cultura que a escola veicula (Benavente, 1992). Não obstante as dificuldades que as famílias das classes mais baixas têm para se relacionarem com a escola, dado o seu desfasamento cultural, Avanzini (s/d) considera que a situação mais comum, que se vive nessas famílias é o facto delas confiarem, quase cegamente, nas potencialidades da escola.

Um indicador da existência de relação família – escola e de apoio familiar é o envolvimento das famílias nas actividades escolares, assim como o estabelecimento de contactos com o Director de Turma. Contudo, as famílias mais desfavorecidas raramente vão à escola, por não compreenderem bem o seu funcionamento e o código linguístico utilizado pelos professores. Faltam-lhes conhecimentos necessários para se interessarem e poderem ajudar os seus filhos. Pelo contrário, nas famílias mais favorecidas, os pais seguem atentamente o percurso escolar dos filhos, informam-se, vão a reuniões, Benavente (1976: 23) dialogam e interpelam os professores

sobre os mais variados assuntos escolares, existindo alguns que participam activamente em actividades extracurriculares.

5.2.3. Elementos relativos à escola e ao sistema educativo

De acordo com Pires et al (1991:189) existe um conjunto de factores escolares que podem estar na base do insucesso escolar, tais como “tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores”.

Embora o a massificação do ensino seja uma realidade, o elitismo da escola não se diluiu continua bem patente, pois, “ a escola não transmite toda a cultura considerada socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna (...) e socialmente válida,” (Formosinho 1991:152). Este facto é visível, por exemplo, através do facto dos currículos escolares que continuam a valorizar mais as componentes académicas, objecto de teorizações e susceptíveis a abstracções, em detrimento das componentes técnicas e artísticas (*ibidem*). Esta é uma situação que origina desinteresse por parte dos alunos cuja cultura, estilo e projectos de vida se afastam do modelo veiculada pela escola.

A este propósito Marques (1990:7), considera que a componente académica dos currículos se tem caracterizado pela "predominância da uniformidade e da centralização curricular e pedagógica" não atendendo às particularidades culturais, sociais e linguísticas da diversidade de alunos. Deste modo, as componentes do currículo parecem conjugar-se para "promover o fracasso escolar e o insucesso educativo" (*idem, ibidem*), particularmente das crianças provenientes de famílias em desvantagem social e cultural, tendo em conta que esses alunos não recebem o apoio necessário para superar as lacunas e não são implementadas alternativas que venham ao encontro das suas necessidades, respeitem os seus estilos de aprender e valorizem as suas raízes culturais. A pressão para o cumprimento dos programa potencia esta realidade nas escolas, uma vez que se exige que "todos os alunos, em todas as escolas ou regiões aprendam o mesmo, ao mesmo tempo" (Marques, 1990:7)

Por outro lado, a própria estrutura curricular, a articulação e sequencialidade curricular, a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem (Ferreira, 2001) têm também influenciado no (in)sucesso dos alunos, na medida em que nem sempre o processo é feito

de forma harmoniosa respeitando o ritmo da progressão escolar e do próprio desenvolvimento humano da criança e do adolescente Azevedo (2008).

Aliado a estas disfuncionalidades curriculares, encontra-se a própria a “sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista” (Formosinho e Machado 2008:6), um modelo escolar que gera insucesso pois não se adapta à realidade da “*escola de massas* que, por definição, é heterogénea social e academicamente” (*idem*:7). Daí Niza (2007:50) afirmar que é necessário procurar “respostas alternativas à actual gramática da escola cristalizada no século XIX com o regime de classes e de disciplinas que teima em permanecer”.

Por outro lado, no regime de pluridocência, a relação professor-aluno tende a tornar-se mais impessoal e mais formal, sobretudo pelo número elevado de alunos por turma, pela extensão dos programas e pela própria formação do professor. Nas aulas a pressão para concluir os conteúdos programáticos, impede a maioria dos professores, de dedicar mais tempo a perguntas, curiosidades, manifestações de conhecimentos já existentes, e outro tipo de relacionamento mais informal. Deste modo, “o tamanho das turmas escolares apresenta-se, frequentemente, como factor impeditivo do estabelecimento de uma relação personalizada entre os professores e os alunos, ficando aqueles *obrigados* a adoptar normas universais de tratamento e avaliação” Mendonça (2006:218) uma situação que dificulta qualquer tendência para uma atenção individualizada.

É neste contexto que muitas vezes surgem manifestações de desagrado, resistência e oposição por parte dos alunos, situações essas que, quando não são cuidadosamente geridas acabam por desembocar em casos de indisciplina na sala de aula.

De igual modo, “as expectativas favoráveis ou desfavoráveis que os professores elaboram sobre a massa, socialmente heterogénea, de alunos com que interagem” (Gomes, 1987:37) tem repercussões na sua trajectória escolar. Como afirmam Cortesão e Torres (1990), quando o professor não acredita na possibilidade de sucesso do aluno (principalmente quando procede de meios económica e socialmente desfavorecidos), acaba, inconscientemente, por transmitir esta sensação ao aluno que a interioriza da forma “mais profunda quanto mais novo for o indivíduo” (Avanzini, s/d:170).

Não podemos deixar de referir também o sistema de avaliação das aprendizagens, bem como os critérios de reprovação/retenção, que, como vimos anteriormente, diferem em cada sis-

tema educativo e se baseiam em normas burocrática-administrativas que valorizam sobretudo a componente académica e instrucional da educação escolar. Como tal, acabam, inevitavelmente, por serem factores de selecção e discriminação. Apesar de se adoptar e perfilhar a democratização do ensino, as escolas nem sempre têm meios para um apoio diferenciado, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento de cada uma das crianças e jovens num contexto de tanta heterogeneidade, quer, em termos dos estilos e ritmos de aprendizagem, quer em termos sociais e culturais.

Em síntese, “confrontamo-nos, então, com uma estrutura escolar que se encontra exclusivamente orientada para a instrução, nos seus mais diversos níveis, ou seja, nos currículos, na organização dos alunos e professores, na organização e distribuição de espaços e nas próprias avaliações” (Mendonça, 2006:200).

Assim, torna-se necessário apostar na “transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando ‘adaptá-la’ às necessidades dos diversos públicos que as frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferenças e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (Benavente, 1990:717). Quando isso acontece a escola passará a estar organizada para o sucesso.

5.3. Alguns elementos associados à promoção do sucesso educativo

A literatura científica identifica vários factores promotores do sucesso educativo, particularmente nos momentos de transição entre níveis e ciclos de ensino. Nos estudos sobre factores de sucesso educativo, ao nível das características individuais, embora a inteligência permaneça como um factor importante outras variáveis têm sido consideradas, no âmbito de uma abordagem mais ecológica e desenvolvimental.

Muitas destas variáveis dizem respeito às habilidades psicológicas que se enquadram na dimensão volitiva da aprendizagem. Tais habilidades, constituem-se em factores protectores que podem ajudar o aluno a enfrentar os desafios escolares nos momentos de transição e também a adquirir autonomia e auto-controle em situações de aprendizagem. Referimo-nos especificamente a competências como a auto-estima, factores motivacionais e estratégias de estudo e aprendizagem cujo desenvolvimento se considera imprescindível para o aluno ser bem sucedido (Almeida *et al*, 2005).

O crescente interesse pelo estudo da auto-estima justifica-se pelo facto de se entender que esta competência assume um papel relevante no desenvolvimento saudável da pessoa. Habitualmente, um bom nível de auto-estima está positivamente correlacionado com um estado de bem-estar psicológico, de integração social e com um elevado grau de adaptação em diferentes contextos.

Ora, a forma como os jovens compreendem as causas de sucesso/insucesso na escola influencia grandemente a sua auto-estima. Aliás, como vimos anteriormente, Peixoto (1999) no estudo que realizou arquitectou a tese de que à medida que sobe o nível da auto-estima, aumentam os níveis de realização académica.

Assim, ao longo do seu percurso escolar, os alunos recebem informações avaliativas da família e dos professores, sendo estas muito importantes para o desenvolvimento da sua auto-estima. Daí que o professor precisa desenvolver competências necessárias para estabelecer uma boa relação professor-aluno, pois, tal como sustenta Benard (1996:2-3) é “através das relações que se desenvolvem as altas expectativas” e que “os alunos aprendem a acreditar em si mesmos no seu futuro, desenvolvendo assim, as qualidades de plasticidade para a auto-estima, a auto-eficácia a autonomia e o optimismo”.

Em suma, a literatura e os estudos realizados em Portugal bem como em vários outros países sugerem que é importante manter a auto-estima positiva, pois se o aluno tiver uma auto-estima e uma percepção de competência elevadas estas levam a uma motivação positiva, o que por sua vez irá facilitar o processo de ensino-aprendizagem, bem como o desempenho académico e a autonomia, contribuindo, assim, para o seu bem-estar emocional e psicológico.

De igual modo, a motivação tem vindo a ser considerada como um factor de relevo nos contextos escolares, onde é tida como determinante para o sucesso da aprendizagem (Fontaine, 1990; McGee, 2003). Segundo Fontaine (1990:97), a motivação "representa o aspecto dinâmico da acção: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma acção, orientá-la em função de certos objectivos, decidir sobre a sua prossecução e o seu termo"

Neste sentido, o professor deverá estar alerta para os sinais de desinteresse manifestados pelos alunos, face às tarefas escolares. A atitude do professor deverá orientar-se no sentido de fornecer feedbacks positivos, para estimular o aluno, valorizando o seu esforço, empenho e progresso na aprendizagem. É a motivação que leva o aluno a concentrar esforços na procura de estratégias de aprendizagem conducentes a bons resultados académicos.

Várias investigações, levadas a cabo a nível mundial, têm sido convergentes no que diz respeito à importância do desenvolvimento de estratégias de estudo e de aprendizagem por parte do aluno, estratégias essas que se revelam necessárias para enfrentar os desafios escolares e obter sucesso. Tem-se constatado que alunos academicamente bem sucedidos não só dispõem de um leque bem alargado dessas estratégias, como dispõem de um conhecimento bem preciso sobre a utilidade das mesmas. (Tavares et al, 2006; Almeida et al, 2005; McGee et al 2003).

Em regra, alunos que fazem bom uso das estratégias de aprendizagem apresentam de forma bem desenvolvida comportamentos auto-regulatórios. Estes alunos “são mentalmente activos, exercem um controlo sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, conducentes à aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado pessoal ao acto de aprender” (Silva et al., 2004:23). São, pois, estes processos que levam ao desenvolvimento da capacidade de *aprender a aprender*. Como argumenta Ribeiro (1997:235), "ajudar os alunos a desenvolver modos eficazes para lidar com a informação e com os seus próprios processos de pensamento deve ser um dos objectivos do sistema educativo actual", sobretudo no mundo contemporâneo onde a aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade, que qualquer indivíduo tem para se poder integrar e participar de forma plena na sociedade.

Assim se compreende a necessidade de ensinar o aluno a desenvolver estratégias que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, modificando seu desenvolvimento, consoante as informações adquiridas ao longo do tempo (Morin, 2001). Deste modo,

“são muito importantes os processos, as actividades desenvolvidas nas situações de aprendizagem, para além dos conteúdos da informação em si. Os conteúdos terão que ser vistos como o material que permite o desenvolvimento dos processos mentais. É o desenvolvimento destes que deve ser o objectivo principal das situações de aprendizagem” Oliveira (1992: 227).

Como afirma Almeida (1993: 104), “importa associar o sucesso escolar do aluno às suas capacidades de utilização de processos e estratégias cognitivas adequadas”. Quando isso acontece, o papel do professor deixa de estar focalizado na “explicação exaustiva de um problema ou na exposição completa da informação sobre um assunto” (*idem*: 67) e passa antes a ser um mediador da aprendizagem, cuja função consiste na criação de situações que levem o aluno a observar, reflectir, recolher informações, formular hipóteses, experimentar alternativas, avaliar respostas e a reelaborar os seus conhecimentos anteriores. Só desta forma o professor poderá contribuir para desenvolver nos alunos processos e estruturas cognitivas, estimular as suas capacidades de pensar e de aprender autonomamente, prolongando “essa atitude de conhecer, de

resolver problemas e de construir conhecimentos para além da escola” (Almeida, 1993: 67). A mesma opinião é partilhada por Hamers e Overtoom (1998: 20) que sustentam que “o professor desempenha um papel crucial na implementação de programas para estimular a capacidade de pensar, tomando-se necessário desenvolver uma nova visão da instrução”.

Em síntese, reconhece-se hoje que a qualidade e o sucesso da aprendizagem não dependem tanto de valores associados ao coeficiente intelectual, como há anos se supunha, nem do domínio de um número alargado de técnicas e métodos para estudar, mas da possibilidade do aluno reconhecer, perante uma tarefa, as suas exigências numa determinada situação de aprendizagem e controlar, com os meios adequados, a situação em que está envolto (Veiga Simão, 2002). Trata-se de fazer com que o aluno consiga, de uma forma abrangente, exercer a sua competência de auto-regulatória. Se se conseguir desenvolver nos alunos as capacidades de auto-regulação, o professor não necessitará de realizar explicações tão pormenorizadas, detalhadas e repetitivas e podendo, pelo contrário, ajudar os alunos a estudar por si mesmos, para aprenderem o essencial e saberem usar e comunicar o conhecimento que possuem (Veiga Simão, 2002).

Tal como sugerem Vasconcelos, (2008), Ganeson e Erich (2009), Griebel e Berwanger (2006), para uma boa integração nos momentos de transição escolar e para estimular a promoção do sucesso educativo devem ser desenvolvidas outras competências transversais designadamente, a capacidade de: resiliência, a autoconfiança e o sentido de pertença. A este respeito Vasconcelos (2008:85) apresenta a seguinte opinião:

“A *auto-confiança* é também uma competência decisiva na integração escolar. Uma criança com baixa auto-confiança dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe vão ser exigidos. Criar situações para que a criança ganhe auto-confiança, se descubra a si própria como capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e os objectos e, mesmo, as situações, de modo a modificá-los, é uma forma de intervir a tempo e de ajudar as crianças que, eventualmente, revelem maiores dificuldades”.

Ainda no domínio das competências transversais considera-se muito importante a capacidade de resiliência. No quadro do desenvolvimento de crianças e jovens torna-se necessário trabalhar a questão da resiliência, uma vez que esta se associa a factores de protecção que podem ajudar a reduzir o impacto de diferentes situações adversas no aluno, nos mais variados contextos onde se insere, em particular no contexto escolar (Vasconcelos, 2008; Fabian & Dunlop, 2007; Larose et al, 2006; Niesel & Griebel, 2005).

Segundo Fabian e Dunlop (2007), o termo resiliência é utilizado para descrever um conjunto de qualidades que sustentam a adaptação e a capacidade de gerir a mudança e desenvol-

ver-se em de situações difíceis e adversas da vida. Assim se compreende que no campo educacional, em particular, tem havido um crescente interesse de investigadores no estudo da resiliência ao nível das crianças e dos adolescentes para tentar compreender como é que alguns de-les, mesmo em condições difíceis e adversas conseguem uma boa integração escolar e obter sucesso educativo nas transições escolares (Benard, 1995; Niesel & Griebel, 2003,2005; Larose *et al* 2006). Como lembra Vasconcelos (2008:85) “a capacidade de resiliência leva a criança a ser forte, optimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento”.

Alguns estudos têm demonstrado que existem certo número de competências bem desenvolvidas nas crianças e adolescentes com características resilientes, destacam-se entre elas: a competência social, a capacidade para resolver problemas, a capacidade de análise crítica, a autonomia e o sentido de projecção no futuro (Benard, 1995). O mesmo autor (*idem*:2) apresenta a seguinte descrição dessas competências:

A competência social – inclui qualidade tais como a capacidade/habilidade em obter respostas positivas de outras pessoas; flexibilidade incluindo a capacidade de mover-se entre diferentes culturas; empatia; habilidade para comunicar e senso de humor.

A capacidade de resolver problemas - engloba a capacidade de planear; ser criativo na procura de ajuda de outros; e de pensar criticamente, de forma criativa e reflexiva.

A capacidade de pensamento (consciência) crítica – apresentar uma consciência reflexiva que permite analisar criticamente as estruturas de opressão e definir estratégias para superá-las.

A autonomia - ter o sentido de uma identidade própria; capacidade de agir de forma independente e exercer algum controle sobre o próprio meio ambiente, incluindo o sentido de domínio da tarefa, de um *locus* de controlo interno e auto-eficácia. O desenvolvimento de resistência (recusando-se a aceitar mensagens negativas sobre si mesmo) e do desapego (distanciamento de elementos negativos) servem como poderosos protectores da autonomia.

A capacidade de projectar o futuro (Senso de propósito) - crença num futuro brilhante, incluindo o foco nos objectivos, aspirações educacionais, motivação para a realização, persistência, esperança, optimismo e fé espiritual.

Face à constatação da importância deste conjunto de factores protectores em crianças e adolescentes resilientes, as opiniões dos investigadores são concordantes no que diz respeito a orientar para a estimulação do seu desenvolvimento no contexto escolar. Neste sentido, a capacidade de resiliência pode servir de apoio no âmbito das estratégias necessárias para enfrentar (coping) situações de fracasso/insucesso escolar e/ou de situações novas e *stressantes* que ocorrem na mudança de ambiente nas transições escolares (Niesel & Griebel, 2005, 2006) e também para uma inserção social de modo mais favorável (Melillo, 2004).

Por outro lado, Niesel e Griebel (2005) sustentam que a criança e o adolescente não conseguem desenvolver a capacidade de resiliência sósinhos, necessitando para isso de um envolvi-

mento humano e social. Os autores argumentam que a criança e o adolescente necessitam estabelecer relações interpessoais emocionalmente estáveis e positivas com adultos significativos. De igual modo, as experiências positivas incluindo um feedback construtivo nas instituições escolares são importantes para a aprendizagem do comportamento resiliente.

As instituições educacionais são especialmente importantes, uma vez que quase todas as crianças e adolescentes têm acesso à escola e sentem a necessidade de se manterem numa posição confortável na instituição escolar.

Neste contexto, associado às competências anteriormente mencionadas está também o sentido de pertença à comunidade, manifestada através de sentimentos de satisfação para com a escola (Dunlop & Fabian, 2006, McGee *et al*, 2003). A escola que promove atitudes positivas em relação a si mesma e em relação ao estudo e aprendizagem e que contrarie a intenção de abandono escolar, quebra um ciclo de insucesso e de perda de oportunidades. Salienta-se que os alunos que desenvolvem uma consciência de “pertença” quer à escola, quer a um grupo de referência apresentam mais expectativas de sucesso. O gosto pela escola favorece a aquisição de aprendizagens em diferentes domínios, dado que a satisfação/divertimento são razões que propiciam e maximizam o processo de aprendizagem dos alunos (McGee *et al*, 2003).

Capítulo IV – Caracterização do sistema educativo cabo-verdiano

Introdução

Neste capítulo, procuramos dar a conhecer, ainda que de forma sucinta, a realidade educativa de Cabo-Verde. Sem pretendemos proceder a uma síntese completa e exaustiva, estamos convictos de que a mesma permitirá dar a conhecer o contexto onde decorreu o estudo empírico, o que, por certo facilitará a análise e compreensão do mesmo.

Iniciamos o capítulo com uma breve contextualização histórica da educação em Cabo Verde, no entendimento de que as transformações ocorridas no sistema educativo mais recentemente foram, em grande parte, determinadas pelo percurso histórico do país. Nesta resenha descritiva, feita numa perspectiva evolutiva, damos conta de alguns traços principais das políticas educativas, dos constrangimentos com que o sistema educativo se tem defrontado e das acções levadas a cabo até à actualidade. Seguidamente fazemos a caracterização da organização curricular do ensino básico e secundário e referimos os principais normativos que regulam o sistema educativo tendo em conta as competências curriculares que existem a nível central e regional e local.

Por último tecemos alguns comentários relativamente à nova Lei de Bases do Sistema Educativo, que foi aprovada recentemente.

1. Breve contextualização histórica da educação em Cabo-Verde

Cabo Verde foi uma colónia portuguesa até cinco de Julho de 1975, dia em que conquistou a Independência Nacional.

A sociedade cabo-verdiana surge como resultado de um longo processo de miscigenação entre colonos portugueses, outros europeus, e escravos negros provenientes da Costa Ocidental da África. Assim, a identidade e a cultura cabo-verdiana são fruto dessa miscigenação, sendo a língua – o crioulo cabo-verdiano –, um dos seus traços mais marcantes. Refira-se que em Cabo Verde temos uma realidade linguística ambivalente, existindo uma “co-habitação” nem sempre conseguida entre a língua cabo-verdiana, língua materna, e a língua portuguesa. Ambas são línguas oficiais mas como língua de ensino utiliza-se o português.

1.1. A Educação na época colonial

As bases do ensino em Cabo Verde foram lançadas pela Igreja. Com a criação do Bispado de Cabo Verde, em 1533, e a edificação dos dois primeiros conventos surgiu a primeira escola onde se ensinava o latim e a moral (Barcelos, 1899).

Entretanto, a primeira escola primária pública foi fundada em 1817 na então Vila Praia de Santa Maria (Azevedo, 1958), seis décadas após a reforma do Marquês de Pombal que institui o ensino público gratuito na então designada metrópole¹.

Depois de uma tentativa falhada, em 1860, para criar o primeiro liceu² na cidade da Praia, o ensino secundário seria definitivamente implementado em Cabo Verde com a criação do Seminário, em 1886³, na ilha de S. Nicolau, sob a responsabilidade da Diocese de Cabo Verde. Durante cerca de cinquenta e um anos, o Seminário de S. Nicolau foi o único liceu de Cabo Verde.

Em 1906, um mapa de frequência do ensino primário, publicado no Boletim Oficial⁴ da Província dá-nos conta da existência de 3669 alunos no total da província ultramarina, distribuídos por 73 escolas, sendo que 1.182 alunos frequentavam escolas municipais e 71 alunos escolas particulares. Assim, podemos inferir que no início do sec. XX, o ensino primário público encontrava-se instituído em Cabo Verde apesar de que a oferta estava ainda reservada a uma minoria da população pertencente aos grupos sociais mais valorizados.

O primeiro normativo que deu corpo a uma estrutura organizacional que abarcava o ensino primário, o ensino secundário e o ensino profissional foi o *Plano Orgânico da Instrução Pública em Cabo Verde*, promulgado pelo Decreto-Lei n.º 3.435, de 30 de Outubro de 1917⁵. De acordo com esse Plano Orgânico, o ensino primário compreendia três graus - elementar, complementar e superior -. O normativo definia, ainda, os termos da criação do Concelho da Instrução Pública, e da Inspeção Escolar, bem como o regime de frequência, e as normas de contratação e tabela de vencimentos dos professores. A grande instabilidade política, agravada pela crise

¹ Cf. Carvalho (1996) – História do Ensino em Portugal. Segundo este autor, com a implantação da República e no seguimento das reformas emitidas pelos setembristas, a reforma levada a cabo pelo ministro Passos Coelho e mais tarde na continuidade o ministro Costa Cabral este último através do Decreto de 20 de Setembro de 1844 que se estruturou o ensino primário em dois graus (1.º e 2.º graus)

² Criado por iniciativa do então Governador Januário Correia mediante circular n.º 313-A de 15 de Dezembro (BO n.º 83 de 22 de Dezembro). Na sequência do Decreto Real (17 de Dezembro de 1836) que autorizava a criação de um liceu em cada uma das capitais dos distritos do continente e do ultramar e do Decreto de 18 de Agosto de 1845

³ Decreto de 27/8/1866 in Boletim Oficial N.º 44 de 3 de Novembro de 1866. o qual posteriormente viria a ser transformado em *Seminário-Lyceu* em 1892 (Decreto de 3 de Setembro).

⁴ Boletim Oficial da Província de Cabo Verde, n.º 20 de 19 Maio 1906.

⁵ In Suplemento do Boletim Oficial da Província de Cabo Verde n.º 43.

internacional devido à Primeira Guerra Mundial, deixou em inanição todo o projecto contemplado no plano orgânico.

Assim, a única ocorrência que mereceu destaque no campo do ensino, foi a fundação do Liceu Nacional de Cabo Verde⁶, que funcionou provisoriamente nas instalações do extinto seminário em S. Nicolau, vindo depois a ser inaugurado em Novembro⁷, em consequência, na ilha de S. Vicente e mais tarde passou a designar-se por Liceu Gil Eanes, primeiro estabelecimento de ensino secundário laico e público criado para o efeito.

Nos finais da década de 40 e durante a década de 50, face às pressões que vinha sofrendo a nível internacional, Portugal redefine a sua política em relação às colónias. É neste contexto que ocorre a aprovação do Regulamento dos Serviços da Instrução Primária⁸. O ensino primário elementar (1^a a 3^a classes) tornou-se obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos em idade escolar, física e mentalmente sãs (Art.º 5º)⁹.

Na década de 60, o governo colonial fixa a escolaridade obrigatória até à 4^a classe e cria o ensino pré-primário (Portaria n.º 20.380, de 16 de Abril de 1964) que entretanto só entrou em vigor com a aprovação do regulamento do ensino primário elementar de Cabo Verde através, do Diploma Legislativo n.º 1663 de 19 de Julho de 1968¹⁰. Com o ensino pré-primário, o ensino primário elementar passou a compreender cinco anos de escolaridade, tornando-se obrigatório e gratuito para as crianças dos 6 aos 12 anos de idade (Art.º 6º) sem qualquer discriminação de sexo.

O plano curricular praticamente não sofreu alterações até ao 25 de Abril de 1974. Até essa data, apresentava-se com a seguinte configuração: língua nacional, aritmética, aritmética e geometria, história pátria, ciências geográfico-naturais, desenho, educação social e cívica, moral e religião, educação musical, educação física, educação feminina e trabalhos manuais.

Ao nível do ensino secundário assistiu-se à inauguração da Escola Comercial e Industrial do Mindelo, em 1955, e mais tarde em 1960, procedeu-se à inauguração do Liceu Adriano

⁶ Lei n.º 701 de 13 de Junho de 1917 - Publicado no Boletim Oficial da Província de Cabo Verde n.º 27, 7/7/1917. Esta decisão foi tomada em consequência da separação entre a Igreja e o Estado, aprovada mediante Decreto de 20 de Abril de 1911.

⁷ Boletim Oficial da Província de Cabo Verde n.º 47, 19/11/1917

⁸ Diploma n.º 958 de 1947, in Suplemento do Boletim Oficial do Governo da Colónia de Cabo Verde n.º 37. Este regulamento criou as condições normativas para a implementação do Plano Orgânico da Instrução em Cabo Verde que na verdade não chegou a entrar em vigor na época em (1917).

⁹ Idem

¹⁰ In Suplemento do Boletim Oficial de Cabo Verde n.º 28 (19/7/1968). Mais tarde seria promulgado em portaria provincial

Moreira, na cidade da Praia¹¹ silenciando deste modo antigas reivindicações e vozes contestatárias que reclamavam por causa da capital do país não possuir, até à data, um estabelecimento público de ensino secundário.

As políticas de alargamento da escolaridade foram acompanhadas de outras acções, nomeadamente a melhoria do parque escolar através da criação de escolas e postos escolares sobretudo no meio rural. Verificou-se, de igual modo, a tomada de algumas medidas para fazer face à carência de professores, designadamente:

- A implementação no ano lectivo 1969/70 da Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, com um curso de duração de 4 anos, cujo perfil de entrada era a 4ª classe ;
- A criação da Escola do Magistério Primário da Praia no ano lectivo 1970/71.

Apesar da taxa de analfabetismo continuar em níveis elevados, ao analisarmos as estatísticas escolares, numa perspectiva evolutiva, é visível o aumento do número de alunos a partir da década de 60, se considerarmos que em 1950¹² cerca de 5400 alunos frequentava o ensino elementar e aproximadamente 500 os restantes níveis superiores de ensino (quadro I).

Quadro I – Evolução da população escolar do ano lectivo 1968/69 a 19974/75

	1968/69	1969/70	1970/71	1971/72	1972/73	1973/74	1974/75
Ensino Primário	17382	23490	27904	34421	40959	47184	49009
Ciclo Preparatório	901	1326	s/dados	2005	2238	3265	4263
Ensino Liceal	730	799	938	1175	1257	1467	1839
Ensino Técnico	249	302	336	369	392	336	498
Total	19262	25917	-	37970	48846	52252	55609
Professores En. Primário	456	795	730	393	470	501	475
				352	425	518	739
				112	78	75	82

Fonte: Anuário Estatístico-INE; Estatística escolar - MEC

Este aumento do número de alunos restringiu-se essencialmente, ao ensino básico elementar. A frequência no ciclo preparatório (7,7%) e do ensino secundário liceal (3,3%) e técnico (0,8%) continuou pouco expressiva até o ano de 1974, véspera da independência de Cabo Verde. Note-se que já nesta altura era notória a acentuada discrepância entre o número de alunos inscritos no ensino liceal e no ensino técnico.

¹¹ Refira-se no entanto que em 1955 tinha sido criado uma secção do Liceu Gil Eanes na Praia respondendo a um pedido feito aquando da visita do então Presidente da República Portuguesa a Cabo Verde (Decreto 40.198 de 22 de Junho de 1955)

¹² Cf Anuário Estatístico, Colónia de Cabo Verde – 1951-1952.Praia

1.2. Educação pós-independência

O ensino antes da Lei de Bases do Sistema Educativo

Na altura da independência, a nação cabo-verdiana enfrentava grandes desafios. Nessa época,

“um dos problemas da sociedade cabo-verdiana era o elevado nível de analfabetismo (...). Era urgente implicar as populações na luta contra o subdesenvolvimento e entendia-se que uma das formas mais eficazes de o fazer era contribuir para a elevação do seu nível de conhecimento, competências e auto-confiança individual e colectiva. A democratização do acesso à educação foi considerada uma condição geradora da igualdade de oportunidades” (Tolentino, 2006:235).

Desde logo, a educação tornou-se um dos pilares estratégicos do desenvolvimento do país, na convicção de que o homem é uma riqueza nacional, tornando-se por isso, necessário valorizá-lo em prol do desenvolvimento da nação. Ainda no período de transição, o governo em vigência tomou algumas medidas avulsas que visavam atenuar algumas situações críticas encontradas, nomeadamente: a)- o combate ao analfabetismo¹³; b)- a reestruturação da escola de formação de professores primários com o intuito de aumentar o número de docentes necessários para alargar o acesso ao ensino primário a todo o território nacional; c)- a extinção da obrigatoriedade do ensino pré-primário¹⁴ por se considerar que não havia condições financeiras, materiais e humanas suficientes para garantir o seu normal funcionamento nem a sua continuidade a curto e médio prazo.

No ano lectivo 1969/70, um ano após a institucionalização do ensino pré-primário, houve um aumento de 42,3% dos alunos no ensino primário, provocando “a saturação da capacidade dos estabelecimentos de ensino existentes (...) sendo necessário introduzir um sistema de triagem e dobramento o que reduziu, substancialmente, o número de horas lectivas fixadas no ensino primário” (MEC, 1981).

Neste contexto, o sistema de ensino foi reestruturado em três níveis - o ensino primário, nível obrigatório (1ª à 4ª classes); o ciclo preparatório (1º e 2º anos) o ensino liceal - Curso Geral - 1º, 2º e 3º anos; Curso Complementar – 1º e 2º anos e o ensino técnico - 1º, 2º e 3º anos do Curso Geral das três áreas técnico-profissional.

¹³ Segundo dados do INE, em 1975, a taxa de analfabetismo estimava-se em cerca de 65% na população adulta.

¹⁴ Segundo o Decreto-Lei nº 33/75 de 3 de Maio. A partir desta época, o ensino pré-escolar ficaria a cargo do Instituto de Caboverdiano de Solidariedade a que foi atribuído responsabilidade institucional de criar as condições para a extensão gradual do ensino pré-escolar a todas as ilhas.

As primeiras iniciativas em termos de reorganização do sistema de ensino e consequentes alterações curriculares aconteceram em 1977¹⁵. Assim, já numa antevisão do alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, o ensino básico é reorganizado em dois níveis: o nível elementar da 1ª à 4ª classe (EBE) em regime de monodocência e o nível complementar (EBC) compreendendo a 5ª e a 6ª classe em regime de um professor por disciplina ou por área disciplinar (Anexo 9). De certa forma, a ideia era transformar o carácter propedêutico deste ciclo que passaria posteriormente a ciclo terminal da escolaridade básica obrigatória. Foram os programas das disciplinas de Língua Portuguesa e Meio Físico e Social (EBE), Português, e Estudos Sociais (EBC) que sofreram alterações mais profundas adequando-os à realidade nacional. Posteriormente produziram-se os manuais escolares de apoio aos referidos programas.

Em termos de avaliação, não houve alterações de fundo, com as devidas adaptações. Continuou-se a seguir o regulamento do ensino elementar herdado, do regime colonial. No EBC funcionava o regime de exame nacional no final da 6ª classe.

A precariedade das condições de funcionamento do ensino secundário era bem visível, uma vez que havia falta de docentes e as escolas existentes, três do ensino liceal (Praia, Mindelo e Sal¹⁶) e uma do ensino técnico, manifestavam-se insuficientes para atender ao crescente número de alunos oriundos de todas as ilhas.

A prioridade era o ensino básico. Assim a organização curricular do ensino secundário (ES) manteve em traços gerais as mesmas características existentes antes da independência, tendo sido feito reajustes apenas nas disciplinas de Introdução à Política, Filosofia, Língua e Literatura Portuguesa. A aprovação nas provas de exame nacional resultava na certificação de conclusão dos Cursos Geral e Complementar do ensino liceal.

Em substituição do estatuto do ensino liceal do tempo colonial, foi produzido um documento normativo intitulado, “Organização Administrativa dos Estabelecimentos do ensino Preparatório e Secundário”¹⁷, divulgado nas escolas por despacho interno. Refira-se que este documento foi o embrião do que mais tarde viria a ser a primeira legislação produzida relativamente à gestão administrativa e pedagógica das escolas secundárias (Portaria nº 50/87).

¹⁵ Na sequência do Encontro Nacional de Quadros da Educação. Neste encontro produziu-se os subsídios para as linhas gerais da nova política educativa, tendo em conta os objectivos pretendidos para a construção de uma sociedade cabo-verdiana renovada nos seus ideais.

¹⁶ Funcionava na época como uma secção do Liceu da Praia onde a oferta restringia-se ao curso geral dos liceus.

¹⁷ In Relatório do Encontro Nacional de Quadros – Agosto/Setembro. Ministério da Educação e Cultura (1977)

Na sequência das medidas tomadas, foi feita a primeira revisão de fundo dos programas de ensino desde o ensino básico (EBE e EBC) até ao curso geral dos liceus que decorreu entre o ano lectivo 1977/78 até 1985/86. Duas das prioridades da política educativa, nas primeiras duas décadas após a independência, foram aumentar o parque escolar com prioridade para o ensino básico (EBE e EBC) e a formação de professores. Foi neste contexto, que no ano lectivo 1979/80 se implementou a Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário¹⁸, visando a formação de professores com nível académico de bacharelato para leccionar no curso geral dos liceus. Criou-se, também no ano lectivo 1982/83, a escola de formação de professores do EBC. No entanto, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a mesma viria a ser extinta em 1986/87, tendo em vista a reestruturação do sistema educativo, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A partir da segunda metade da década de 80 verificou-se um aumento considerável do número de alunos, sobretudo no EB, como resultado das medidas levadas a cabo para aumentar o parque escolar e dinamizar a formação de professores. O quadro II dá-nos conta dessa evolução desde 1975 até 1990.

Quadro II – Evolução dos efectivos do ano lectivo 1975/76 a 1990/91.

		1975/76	1980/81	1985/86	1990/91
E. Básico (EBE+EBC)	Nº alunos	57203	57584	58064	69823
	Taxa Liq. escolarização	-	72,6%	76,3%	89%
Ensino Secundário	Nº alunos	3080	3246	5440	9586
	Taxa escolarização	-	2,8%	5,3%	20,3%

Fonte: Estatística escolar do MEC; Documento de preparação do plano estratégico de educação – GEP-MEVRH

A materialização da LBSE - Reforma do ensino

No contexto educativo cabo-verdiano, o ano de 1990 representa um período de viragem com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁹, a qual define o quadro normativo-referencial que configura o desenvolvimento do sistema educativo.

No seguimento da LBSE, deu-se início à primeira reforma educativa em Cabo-Verde, cuja ênfase se centrou na reforma curricular.²⁰ Com a reestruturação do sistema educativo, o ensino básico e o ensino secundário tomaram uma nova configuração tendo sido adoptada uma terminologia totalmente diferente da que vinha sendo usada desde a independência.

¹⁸ Curso com duração de 3 anos exigindo como perfil de entrada o 2º ano do Curso Complementar.

¹⁹ Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro

²⁰ Com o financiamento do Banco Mundial e do Banco Africano de Desenvolvimento e o apoio técnico da Gulbenkian e da Unesco, viriam a ser criados dois projectos, PREBA - Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico e PRESE - Projecto de Reforma do Ensino Secundário, responsáveis pela preparação e implementação da reforma curricular nestes dois níveis de ensinos.

A generalização dos novos planos curriculares e programas de ensino do EB e do ES, ocorreu de acordo com uma calendarização sequencial como se pode constatar no quadro III. Em consequência da generalização dos planos curriculares, foram aprovados novos sistemas de avaliação nos ensinos, básico e secundário.

Quadro III Calendário da generalização dos planos e programas de ensino do EB e do ES.

Generalização – Ano de escolaridade	Ano lectivo
Generalização do 1º, 3º e 5º anos de escolaridade - EB	1994/95
Generalização do 2º, 4º e 6º anos de escolaridade - EB	1995/96
Generalização do 7º e 9º anos de escolaridade - ES	1996/97
Generalização do 8º e 10º anos de escolaridade - ES	1997/98
Generalização do 11º ano de escolaridade - ES	1998/99
Generalização do 12º ano de escolaridade - ES	1999/2000

O plano de generalização dos novos planos curriculares do ensino básico foi acompanhado paralelamente por um programa de construções escolares e um plano de formação de professores (formação inicial e reabilitação profissional), de modo a responder com alguma eficácia à enorme procura educativa que se verificava a nível do ensino básico, no começo da década de 90.

O início da generalização do ensino básico teve um efeito em cadeia, aumentando a pressão na procura em infra-estruturas escolares e na formação do corpo docente no ensino secundário. Assim, em decorrência da expansão do ensino básico houve um forte aumento da procura do ensino secundário, o que levou ao aceleração do programa de construção e reabilitação de estabelecimentos de ensino. Segundo os dados estatísticos do GEP-ME, no espaço de 10 anos o parque escolar do ensino secundário passou de 8 para 29 escolas sofrendo um aumento de mais de 350%, com todas as escolas a funcionarem normalmente em regime de desdobramento²¹.

Como podemos ver no quadro IV entre o ano lectivo 1990/91 e 2000/2001 o número de alunos (EB e ES) passou de um total de 79 409 para 140 430. Verificou-se um crescimento de cerca de mais de 150% neste espaço de tempo. Observa-se ainda que a partir do ano lectivo 1998/99, o número de efectivos no ensino básico começa a estabilizar, enquanto no ensino secundário se verifica uma tendência contrária.

Da leitura dos dados do quadro constata-se a enorme discrepância entre o número de alunos inscritos na via de ensino secundário geral e a via de ensino secundário técnico. Neste senti-

²¹ Uma sala de aula acolhe duas turmas, uma no período de manhã e outra no período da tarde. Nesta período, excepcionalmente observou-se casos de tresdobramento, em que uma sala acolhia três turmas ao longo do dia, com redução do horário lectivo normal.

do, o que se constata é que houve nitidamente um enviesamento das metas que a LBSE propõe, que consequentemente tem tido efeito no perfil socioprofissional da população activa em Cabo Verde.

Quadro IV – Evolução dos efectivos do ano lectivo 1990/91 a 2000/01

			1990/91	1997/98	2000/01
E. Básico	Nº alunos		69823	91777	90640
	Taxa liq. escolarização		89%	96%	95,8%
Ensino Secundário	Nº alunos	ESG	8687	30602	47732
		EST	899	1436	2058
	Taxa escolarização		20,3%	45,8%	53,9%

Fonte: Documento de preparação do plano estratégico de educação – GEP-MEVRH

A expansão significativa do ensino secundário gerou estrangulamentos ao nível do recrutamento de professores. Podemos inferir que, a reforma curricular no ensino secundário não teve uma sintonia com a política de formação de professores, uma vez que o número de professores oriundos das instituições de formação não evoluiu de forma satisfatória.

Com efeito, a inexistência de professores em número suficiente, com formação específica para algumas das novas áreas curriculares, aliada à falta de materiais e condições nas escolas, fez com que os planos curriculares do 1º e 2º ciclos sofressem um primeiro reajustamento logo em 1999 (anexo 10). A falta de docentes com qualificação profissional é um problema estrutural que remonta ao período anterior à independência. Efectivamente este tem sido um dos calcanhares de Aquiles do sistema, com efeitos negativos no desenvolvimento e na qualidade do ensino-aprendizagem.

Da generalização da reforma curricular até à actualidade

Volvidos 10 anos, é um facto que com a reforma do sistema educativo se conseguiu a massificação do ensino básico e um aumento considerável da frequência no ensino secundário, cuja taxa líquida de escolarização passou de 20,3% em 1990 para 60,1% em 2008 (GEP-MEES, 2008). Por outro lado, quando analisamos a taxa de transição para o secundário dos alunos que concluem o ensino básico observa-se, igualmente, o aumento significativo do número de alunos 1º ciclo do ensino secundário. Significa que, embora a escolaridade obrigatória seja até ao 6º ano de escolaridade, na realidade o sistema consegue acolher praticamente todos os alunos em idade escolar até o final do 1º ciclo do ensino secundário. De igual forma, o rácio aluno/ turma no ensino básico é considerado satisfatório, uma vez que a média nacional é de cerca 24 alunos por turma. No ensino secundário, de um rácio de 40 a 42 alunos por turma, na década de 90, diminui-se para uma média nacional de 36 alunos por turma (GEP-MEES, 2008).

Não obstante as mudanças verificadas no sistema de educativo cabo-verdiano, subsistem, no entanto, problemas que não foram ainda solucionados. O próprio Ministério reconhece que “o sistema educativo padece de inúmeras insuficiências e enfrenta dificuldades e constrangimentos estruturais com efeitos negativos evidentes sobre a qualidade (...)” do ensino e da aprendizagem (MEVRH- PEE, 2003:8).

Assim, observa-se ainda a existência de professores sem a qualificação profissional mínima exigida para a docência, sendo que no ensino básico são cerca de 15,5% e no ensino secundário constituem 28% do total de professores. O sistema debate-se também, com elevadas taxas de re-tenção, sobretudo no ensino secundário, bem como elevados níveis de abandono escolar como se pode verificar pela leitura dos quadros V e VI.

Quadro V- Evolução das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar - 2000/01 a 2008/09

		Anos lectivos								
		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Aprovação	EB	84,3%	83,9%	85,0%	81,5%	83,6%	84,7%	86,5%	87,4%	87,9%
	ES	66,7%	62,1%	67,6%		62,8%	65,2%	67,8%	67,0%	67,4%
Reprovação	EB	11,9%	13,4%	13,1%	13,0%	13,9%	12,5%	11,3%	10,6%	10,1%
	ES	17,9%	20,5%	20,1%		25,9%	23,5%	23,8%	24,8%	24,5%
Abandono	EB	2,3%	3,2%	3,2%	2,6%	2,5%	2,8%	2,2%	2,0%	2,0%
	ES	4,4%	9,4%	9,6%		11,3%	10,6%	8,4%	8,2%	8,0%

Fonte: GEEP-MEES Anuários Estatísticos – 2000/01 a 2008/09.

No quadro VI é bem evidente o aumento do insucesso e do abandono escolar nos anos de transição entre ciclos (7º e 9º anos), o que vai de encontro aos resultados constatados na maioria das escolas a nível internacional. De facto, isto estes dados só vêm confirmar a necessidade dos sistemas educativos darem uma atenção particular aos momentos de transição entre níveis e/ou ciclos de ensino. (Abrantes, 2005, 2008, Griebel *et al*, 2003, 2006)

Quadro VI -Taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar no Ensino Secundário - 2008/09

Indicadores	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	Total
Aprovação	64,7%	68,4%	62,9%	72,9%	80,3%	60,0%	67,4%
Reprovação	25,6%	23,4%	28,6%	20,8%	12,8%	33,9%	24,5%
Abandono	9,7%	8,3%	8,4%	6,3%	6,9%	6,1%	8,0%

Fonte: GEEP-MEES Dezembro 2009

Ainda relativamente aos dados do quadro VI, ao analisar as taxas de reprovação no ensino secundário constatamos que, a partir do ano 2004/05 se verifica uma ligeira subida das mesmas. Embora não se conheça a existência de diagnósticos realizados a esse respeito, em nosso entender, existem pelos menos duas situações que eventualmente, poderão ter estado na origem de tal insucesso. Em primeiro lugar, a aprovação de um novo sistema de avaliação (Dec-Lei nº 42 de 20 de Outubro de 2003)²² que trouxe mudanças ao nível dos critérios de transição,

²² Refira-se que no quadro da reforma curricular foi aprovada um sistema de avaliação para o 1º e 2º ciclo (Portaria nº 6/97 de 17 de Fevereiro) o qual por ter sido muito contestado por professores e pais encarregados de educação sobretudo devido a escala utilizada (0 a 5) modelo que

no interior de cada ciclo e de aprovação, no final dos ciclos (1º e 2º ciclos). Por outro lado, com o novo sistema de avaliação foram também aprovados novos critérios de acesso e permanência²³ no ensino secundário. Referindo-nos ao caso concreto de alunos do 7º ano de escolaridade, que antes perdiam o direito a uma nova matrícula quando atingiam duas reprovações, com os novos critérios passaram a beneficiar de uma terceira matrícula. Uma vez que as escolas não têm condições para um trabalho de diferenciação curricular e pedagógica com alunos repetentes, estes na sua grande maioria, acabam por reprovar novamente, contribuindo assim, ainda que indiretamente, para engrossar o insucesso escolar.

2. A organização curricular

2.1. Aspectos gerais da organização curricular dos ensinos básico e secundário

Em Cabo Verde foi recentemente aprovada a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) com a publicação do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio. Uma vez que esse normativo não foi ainda implementado optamos por fazer a apresentação do sistema de educativo tal como se configura na actualidade com base na LBSE ainda em vigor - Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, alterada pela Lei nº 113 /V/99.

Os princípios gerais de organização e funcionamento do sistema educativo de Cabo Verde definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90) expressam-se o seguinte:

- Livre acesso à educação, independentemente da idade, sexo, nível sócio-económico, intelectual, crença religiosa e convicção filosófica de cada um.
- Educação baseada em valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligada à comunidade, associando ao processo educativo aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdianas.
- Participação dos cidadãos e suas organizações na concretização dos objectivos da educação.
- Desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema público de educação, com prioridade para a escolaridade básica.
- Promoção e elevação do nível escolar e cultural de jovens e adultos, numa perspectiva de educação permanente e formação profissional.
- Eliminação do analfabetismo.
- Salvaguarda da identidade cultural como suporte da consciência e da dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade.
- Valorização da língua materna visando o reforço da entidade cultural e a integração dos indivíduos na colectividade.

nunca tinha sido usado no sistema de ensino em Cabo Verde e também por se considerar que os critérios de transição e aprovação eram bastante "permissivos".

²³ Decreto-Lei nº 41/2003 de 27 de Outubro e a adenda Decreto-Lei nº 51/2004.

Nos termos da referida lei, o sistema educativo compreende²⁴ a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

A Educação Pré-escolar – Tem carácter facultativo destina-se a crianças dos três aos cinco anos de idade, "enquadra-se nos objectivos de protecção da infância e consubstancia-se num conjunto de acções articuladas com a família visando, por um lado, o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no sistema escolar" (Art.º 13º, Lei n.º 103/III/90).

Os objectivos da educação pré-escolar materializam-se mediante o desenvolvimento de experiências/actividades orientadas para três áreas curriculares: Área do Desenvolvimento Pessoal e Social, Área da Comunicação e Expressão, Área do Conhecimento do Mundo.

A educação escolar integra o Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Médio e o Ensino Superior. De acordo com os objectivos do presente estudo, referir-nos-emos apenas aos dois primeiros níveis.

Ensino Básico – Tem como finalidade "proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmos como pessoas e cidadãos" (Artº 16º). Trata-se de um nível de ensino universal e obrigatório. Compreende um total de seis anos de escolaridade (do 1º ao 6º ano), organizados em três fases de dois anos cada. Do 1º ao 6º ano de escolaridade, o ensino desenvolve-se em regime de monodocência. A obrigatoriedade a que está sujeito este nível de ensino, impõe que as crianças que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro devam ingressar no ensino básico. A LBSE não define a idade limite de frequência, aspecto que segundo a mesma lei é fixada mediante decreto do Governo (nº3 do Art.º 17º). A LBSE clarifica ainda, o papel do Estado, que está incumbido da criação das condições e dos apoios necessários para que a frequência escolar de todas as crianças seja efectuada.

A LBSE, ao determinar o ensino básico como universal e obrigatório, estabelece os seguintes objectivos²⁵ para esse nível de ensino:

- a) Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade;*
- b) Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal;*
- c) Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e explicação do meio circundante;*
- d) Desenvolver a criatividade e a sensibilidade artísticas;*

²⁴ Para melhor entendimento encontra-se em anexo o organograma do sistema educativo ainda em vigor (Anexo11).

²⁵ Lei n.º 103/III/90, Cap. III, Secção II, Art.º 19º.

- e) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho manual;*
- f) Desenvolver as qualidades físicas em ordem a possibilitar o bem-estar mediante o aperfeiçoamento psicomotor e a realização dos valores desportivos;*
- g) Despertar na criança o interesse pelos ofícios e profissões;*
- h) Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza ética;*
- i) Promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo;*
- j) Promover o conhecimento, apresso e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana.*

Pela análise do quadro podemos constatar que os objectivos se enquadram em três domínios: (i) conhecimento; (ii) habilidades transversais e (iii) formação pessoal e para a cidadania, domínios esses que devem estar reflectidos na estrutura e organização curricular.

Ao estabelecer a configuração do ensino básico em três fases de dois anos cada, a LBSE determina igualmente algumas características gerais e princípios que condicionam a sua organização curricular²⁶ que procuramos sintetizar no quadro VII.

Quadro VII- Organização curricular do ensino básico - Princípios gerais e características

Organização curricular do ensino básico (LBSE- Lei n° 103/III/90 de 29 de Dezembro)	Princípios gerais e caracterização	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
	<ul style="list-style-type: none"> As três fases constituem um ciclo único; A organização obedece ao princípio da unidade curricular e integração disciplinar; Regime de monodocência da 1ª a 3ª fase. Funciona na designada escola do ensino básico com um modelo padronizado de administração Cabe a escola desenvolver actividades que sejam predominantes no meio em que se insere. 	Possui uma finalidade propedêutica e de iniciação da formação nas diferentes áreas curriculares	Visa proporcionar uma formação geral e básica	Aprofunda e alarga os conteúdos curriculares da fase anterior
Plano curricular (Portaria n° 53/93 de 6 de Setembro)	<ul style="list-style-type: none"> Apresenta-se estruturado em áreas disciplinares, em conformidade com a visão do mundo que a criança possui nesta faixa etária; Baseia-se na sequencialidade, e articulação vertical de modo a constituir um todo; Procura desenvolver a articulação curricular horizontal de modo a assegurar a integração dos conteúdos das diferentes áreas curriculares Investe no desenvolvimento pessoal e social, privilegiando o desenvolvimento afectivo e motor em paralelo com o desenvolvimento cognitivo. 	Áreas Disciplinares/Expressões	Finalidades das Áreas Disciplinares/Expressões	
		Língua Portuguesa	Visa a aprendizagem da língua como instrumento indispensável de comunicação e de suporte de conhecimento em todos os domínios disciplinares.	
		Matemática	Visa o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático da capacidade de resolução de problemas e de aquisição de conhecimentos básicos necessários na vida prática, profissional e escolar em todos os campos do saber.	
		Ciências Integradas (engloba conhecimentos de Ciências Sociais e das Ciências da Natureza) Expressões (engloba as sub-áreas de expressão: Físico Motora; Musical/ Dramática e Musical)	Visa, dar uma visão do Homem integrado no meio físico e social e, o desenvolvimento da capacidade de intervenção. Visa o desenvolvimento harmonioso sob o ponto de vista físico, sócio-emocional e criativo.	

No confronto dos objectivos preconizados pela LBSE com a estrutura curricular, tal como se apresenta sinteticamente no quadro VII percebemos que a área da formação pessoal (moral ética e cívica), bem como a ligação escola-comunidade não tiveram visibilidade na estrutura do

²⁶ Encontra-se em anexo os planos curriculares de cada uma das fases

plano curricular. Importa questionar em que medida este aspecto terá influenciado o perfil do aluno que termina o EB. Com efeito, dificilmente teremos o mesmo resultado quando uma temática é explorada num contexto formal, inserido no horário escolar, ou quando é deixada ao critério do professor que poderá abordá-la quando puder e/ou achar conveniente ou mesmo não a abordar alegando por exemplo falta de tempo. Talvez este seja um dos factores que tem debilitado o ensino a este nível.

Ensino Secundário – Permite a continuidade do ensino básico. Tem a duração de seis anos, subdivididos em três ciclos de dois anos cada. O Ensino Secundário não é de frequência obrigatória. Em cada um dos três ciclos, o plano curricular é organizado por disciplinas e/ou área disciplinar, em regime de um professor por disciplina.

Convém frisar que, desde 2004/05, houve uma alteração²⁷ na estrutura organizativa do sistema de ensino, que resultou numa configuração do organograma do sistema de educativo ligeiramente diferente do que foi preconizado na LBSE. Assim, a bifurcação do ensino secundário em duas vias (geral e técnica) passou a ser feita no final do 2º ciclo (Anexo 10) em vez de ser no final do 1º ciclo. Esta mudança fundamentou-se no facto de que a decisão de escolher uma via vocacional era feita precocemente tendo em conta a idade dos alunos nesta etapa de escolaridade (13/14 anos) não tendo ainda nem maturidade nem informação suficiente para fazer uma escolha consciente.

Apresentamos de seguida os objectivos estabelecidos para este nível de ensino, nos termos da LBSE no seu artigo 22º:

- a) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação*
- b) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida activa;*
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;*
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;*
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;*
- f) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa;*
- g) Promover o ensino de línguas estrangeiras.*

De igual forma procuramos sintetizar a caracterização geral da organização curricular no quadro VIII.

²⁷ Conforme projecto de revisão do ensino técnico - Projecto de Reforço do Ensino Técnico, 2004 – 2007- Ministério da Educação e Ensino Superior.

Quadro VIII - Organização curricular do ensino secundário - Princípios gerais e características

Organização curricular do ensino básico (LBSE- Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro)	Princípios gerais e caracterização	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
	<ul style="list-style-type: none"> - Dá continuidade ao ensino básico, aprofunda os conhecimentos do ciclo precedente. - Possibilita a aquisição das bases humanística, científico-tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e/ou ingresso na vida activa - Permite, pela via técnica, a aquisição de qualificações profissionais para inserção no mercado de trabalho. - As vias de ensino geral e técnico interpenetram-se através de um regime de equivalências. - Existência de critérios de acesso e permanência em cada um dos ciclos 	Visa o aprofundamento e alargamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Básico	<p>Aprofunda e consolida os conhecimentos anteriores</p> <p>Promove a iniciação vocacional mediante a escolha entre algumas disciplinas mais específicas</p>	<p>Concebido como um ciclo de especialização</p> <p>Apresenta duas vias: a via geral que prepara para o prosseguimento de estudos mas também para a vida activa; a via técnica que prepara para o mundo laboral após estágio profissionalizante.</p> <p>Organizado por diferentes áreas específicas de estudos</p> <p>Aprofunda/alarga os conteúdos numa perspectiva de especialização para estudos superiores na via geral e/ ou cursos tecnológicos da via técnica</p>

Ao observarmos o plano curricular de cada ciclo da via geral (anexo 11) podemos constatar que existem algumas disciplinas que se desenvolvem ao longo de todos os ciclos: Língua Portuguesa, Matemática, Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês) e Formação e Pessoal e Social. As duas primeiras disciplinas apresentam-se com uma carga horária semanal/anual superior às demais o que deixa entender uma diferenciação de *status* na organização curricular. Por outro lado, no cômputo geral, denota-se uma nítida predominância de disciplinas da área humanístico-social em relação às das áreas científico-naturais e tecnológicas, o que nos leva a inferir que o plano curricular enviesa de certa forma o que foi preconizado pela LBSE (alínea b do Artº 22).

2.2. Continuidade curricular entre o básico e o secundário

No ponto 1 do artigo 21º, a LBSE determina que o “ensino secundário dá continuidade ao ensino básico e permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedente e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas (...)”.

Tendo em conta o objecto do nosso estudo, quisemos fazer um breve exercício de análise para perceber a forma como está expressa esta continuidade/sequencialidade entre os dois níveis e no interior do 1º ciclo, em particular no que diz respeito aos planos curriculares da 3ª fase do ensino básico e do 1º ciclo do secundário (quadro IX).

Da leitura dos referidos planos curriculares e dos objectivos de cada nível de ensino verificamos o seguinte:

— Continuidade/sequencialidade ao longo dos dois níveis, relativamente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

- As Ciências Integradas (englobando as Ciências Sociais e Ciências da Natureza) mantêm a sequencialidade com outra área interdisciplinar - o Homem e Ambiente (engloba as Ciências Naturais e Geografia) no 7º ano e o Mundo Contemporâneo (História e Geografia) no 8º ano;
- A área das Expressões mantém-se no 1º ciclo mas somente com a Educação Visual e Tecnológica e a Educação Física;
- A Língua Estrangeira, os Estudos Científicos, a Formação Pessoal e Social e a Introdução à actividade Económica aparecem como disciplinas novas no 1º ciclo do ensino secundário.

Quadro IX - Planos curriculares, 3ª Fase do EB e 1º Ciclo do ES

3ª Fase		1º Ciclo		
Áreas disciplinares	Horas semanais	Disciplinas/Áreas disciplinares	Horas semanais	
			7.º ano	8.º ano
Língua portuguesa	5h15min.	Língua Portuguesa	4	4
Matemática	5h15min.	Matemática	4	4
Ciências Integradas	4h30min.	Homem e Ambiente	4	-
		Mundo Contemporâneo	-	3
Expressões:		-		
Educação Musical/Dramática	1h45min.	-	4	4
Educação Visual e Tecnológica	2h30min.			
Educação Física	2h	Educação Física	2	2
TOTAL	21h15min	Língua Estrangeira (Francês ou Inglês)	4	4
		Estudos Científicos	3	3
		Introdução à Actividade Económica	-	3
		Formação Pessoal e Social	2	2
		TOTAL	27h	29h

Percebe-se o esforço de assegurar a continuidade/sequencialidade ao longo das duas etapas de estudos, tal como preconiza a LBSE, e a preocupação de manter algumas áreas integradas. Porém dada a sua configuração, o plano de curricular do 1º ciclo parece-nos apresentar maior continuidade/sequencialidade com o plano curricular do 2º ciclo do ES do que com a 3ª fase do ensino básico.

Por outro lado, ao nível do regime de docência, é inegável a existência de diferenças entre as culturas profissionais dos dois grupos de professores, o que também acaba por contribuir para o acentuar do hiato que existe entre estas duas etapas de escolaridade. Constata-se, pois, que como afirma Gimeno (1996), os professores do EB assumem-se como professores de crianças e centram-se na aprendizagem das mesmas, ao passo que os professores do secundário se assumem como professores de uma disciplina, assumindo cada um a responsabilidade do ensino em relação à disciplina que lecciona.

Em síntese, verificamos que, entre essas duas etapas de escolaridade, a transição, curricular é feita de modo pouco harmonioso. Transita-se de um plano curricular baseado numa

perspectiva de integração disciplinar para um plano curricular com um amplo leque de disciplinas, imperando deste modo a lógica disciplinar. Esta situação reforça a nossa convicção de que é necessário trabalhar no sentido de desenvolver estratégias de articulação curricular entre os professores destes dois níveis de ensino como forma de minimizar os efeitos da transição nos alunos.

Em nosso entender, poder-se-ia obter um maior equilíbrio na transição curricular entre os dois níveis de ensino se, a partir da 3ª fase, iniciasse um processo gradual de abertura para áreas mais especializadas do conhecimento, ao mesmo tempo que se introduz a monodocência coadjuvada, sem perder contudo o espírito de um currículo com sentido de unidade e integração curricular.

Nesta ordem de ideias, argumentamos com Roldão (2008:109-110) que, ao aproximar-se da fase final do período da infância, 6 -12 anos, a iniciação nos saberes especializados, mediante “uma transição adequadamente acompanhada, aponta como vantajosa a adopção de uma estrutura mista nesta fase: com currículo integrado e áreas especializadas [e] com garantia de coordenação e gestão da globalidade do currículo pelo professor responsável pela turma e pela equipa de docentes”. No que se refere ao regime de docência, e para garantir uma organização harmoniosa da transição faz mais sentido que se passe da monodocência à coadjuvação e da monodocência coadjuvada à pluridocência (*idem*).

A este propósito, importa referir que desde, o ano lectivo 2008/2009, o Ministério da Educação tem vindo a implementar, ainda que a título experimental, o regime de docência coadjuvada na 3ª fase do ensino básico. De certa forma, esta decisão surge como um meio de responder às inquietações da sociedade civil que, sistematicamente tem vindo a manifestar alguma insatisfação relativamente ao perfil do professor e o regime de docência na 3ª fase, e, concomitantemente, alguma preocupação relativamente à qualidade do ensino e da aprendizagem. Com efeito, esta experiência tem sido bem acolhida tanto por professores como pelos pais/encarregados de educação, a ponto de quase se ter generalizado em todo o território nacional não por determinação da Administração Central mas por iniciativa local.

3. Competências curriculares no quadro dos normativos que regulam o sistema educativo

Como referimos anteriormente, no plano normativo-jurídico o sistema educativo cabo-verdiano tem como referente a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que determina a estrutura organizacional da educação escolar e extra-escolar, os objectivos a atingir e a organização curricular de cada nível de ensino.

Em termos curriculares, a política educativa é caracterizada pelo seu carácter centralista, tendo os serviços centrais do Ministério da Educação a quase totalidade das competências decisórias no que diz respeito aos planos curriculares, aos programas, aos manuais e à avaliação.

Nestes termos, compete ao Ministério da Educação²⁸ definir, executar e avaliar as políticas do Governo em matéria da educação pré-escolar, e para os ensinos básico e secundário (art.º 1º do Decreto-Lei nº 25/2001)²⁹.

O serviço de Administração Central do ME responsável pelas políticas curriculares é a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGBES), a quem entre outras atribuições compete coordenar as áreas de orientação pedagógica e didáctica, o desenvolvimento curricular, a avaliação, e a adopção dos manuais escolares. Para isso, de acordo com o art.º 16º, do Decreto-Lei nº 25/2001, a DGEBS deverá:

- Promover, orientar e acompanhar a aplicação de reformas ou de aperfeiçoamento que se mostrem necessários na organização ou no funcionamento dos estabelecimentos de ensino, com o objectivo de garantir uma gradual melhoria dos processos, dos métodos e das técnicas de organização escolar;
- Coordenar a elaboração do plano de estudo, programas, métodos e outros materiais de ensino e aprendizagem, bem como definir tipologias de material didáctico e proceder ao seu acompanhamento sistemático;
- Assegurar a sequência normal dos estudos, dentro de uma articulação harmónica dos objectivos dos vários níveis educativos e das capacidades individuais dos alunos;
- Elaborar ou mandar elaborar documentação pedagógica de apoio às actividades de ensino;
- Promover e assegurar a elaboração dos manuais escolares e proceder à sua distribuição;
- Coordenar a elaboração do plano de estudos, programas, métodos e outros materiais de ensino e aprendizagem;
- Elaborar normas e critérios de avaliação do rendimento escolar e propor medidas adequadas em situações de rendimento negativo dos alunos.
- Assegurar a concepção pedagógica das provas e superintender nos exames.

²⁸ Desde Fevereiro de 2010 o Ministério da Educação passou a denominar-se Ministério da Educação e do Desporto. Antes denominava-se Ministério da Educação e do Ensino Superior. Por uma questão de abreviação optámos por utilizar no nosso texto a denominação de Ministério da Educação (ME)

²⁹ Lei Orgânica do Ministério da Educação, Cultura e Desporto – B.O. nº 36, Iª Série, de 5 de Novembro de 2001.

Como podemos constatar, é a nível central que se define a estrutura dos planos curriculares e dos programas a carga horária para cada disciplina ou área disciplinar bem como o regime de docência.

No tocante às competências curriculares das escolas, as situações diferenciam-se consoante se tratam de escolas básicas ou secundárias.

No caso concreto do ensino básico, na tipologia das escolas encontramos as designadas escola satélite e as escolas pólo³⁰, sendo que as primeiras estão na dependência administrativa e pedagógica das segundas. A gestão da escola pólo é feita pela Direcção do pólo, órgão unipessoal constituído pelo gestor do pólo (director), cuja atribuição primeira é administrar o património, executar e fazer cumprir as normas e decisões emanadas da administração concelhia e da administração central do ME (Decreto-Lei n.º 77/94 de 27 de Dezembro)³¹. Junto da Direcção do Pólo funciona o Núcleo Pedagógico da Escola, órgão com competências de gestão pedagógica e curricular explícitas nas seguintes atribuições (Art.º 19.º): coordenar as reuniões de planificação por ano de escolaridade; elaborar propostas de provas de avaliação e promover acções de recuperação de alunos. Uma vez que existe o regime de monodocência, a reunião de professores para a planificação dos conteúdos curriculares faz-se por ano de escolaridade.

A nível concelhio, os núcleos pedagógicos das diversas escolas, no desempenho das suas actividades curriculares e pedagógicas, recebem o apoio da Equipa de Coordenação Pedagógica, sediada na Delegação do Ministério da Educação, que é o serviço de administração regional/concelhia (Decreto-Lei 78/94 de 27 de Dezembro). À equipa de coordenação pedagógica, no quadro das suas atribuições, compete-lhe, entre outras funções: elaborar o plano anual da acção pedagógica no concelho (entenda-se neste contexto que o pedagógico inclui o curricular), colaborar com os núcleos pedagógicos, acompanhar a evolução do processo de ensino aprendizagem e propor medidas para a correcção das deficiências detectadas, promover a realização de jornadas pedagógicas e participar na elaboração das provas de avaliação final, concelhias e nacionais (Art.º 7.º).

Pelas suas características, a equipa de coordenação pedagógica concelhia poderia ter um papel dinamizador na procura de uma recontextualização curricular, tendo em conta a realidade sócio-educativa de cada concelho. No entanto, as condições normativas orientam-se sobretudo

³⁰ Cf Decreto-Lei n.º 76/94 de 27 de Dezembro. Nas Escolas Pólo funcionam turmas das 3 fases do EB.

³¹ Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino básico.

no sentido de executar e cumprir as prescrições curriculares, como se pode perceber da análise do normativo em questão, como por exemplo da leitura do Artº7º, particularmente no que se refere à alínea j): “cooperar com a Inspeção Escolar na supervisão do cumprimento dos programas e orientações emanadas superiormente”.

Em suma, em termos curriculares, todo o trabalho de planificação do processo de ensino-aprendizagem, seja do núcleo pedagógico, seja da equipa de coordenação pedagógica concelhia, é concebido e orientado no sentido do cumprimento estrito do estipulado nos planos curriculares e nos programas nacionais das diferentes áreas disciplinares. Como podemos verificar, há uma total dependência das escolas básicas, quer directamente dos serviços da administração concelhia (Delegação do Ministério da Educação), quer dos Serviços Centrais, com responsabilidade na coordenação da gestão curricular e pedagógica das escolas.

A nível do ensino secundário, e de acordo com o regime de organização e gestão das escolas secundárias, configurado pelo Decreto-Lei nº 20/2002³² de 19 de Agosto, as competências em termos de gestão pedagógica e curricular estão a cargo do Subdirector Pedagógico e do Conselho Pedagógico (CP) da Escola, “órgão de coordenação e orientação educativa e de interligação com a comunidade” (nº 1, Art.º 33º, Decreto-Lei nº 20/2002). Neste órgão participam o Director do estabelecimento, o Subdirector Pedagógico e todos os Coordenadores dos Grupos de Disciplina ou área disciplinares.

Na área curricular, e de acordo com o Artº35º do normativo em referência, compete ao CP elaborar as linhas gerais do projecto educativo da escola (alínea a); analisar o cumprimento dos programas (alínea e) e dinamizar a coordenação interdisciplinar (alínea l).

No que diz respeito ao projecto educativo verifica-se que não há uma prática de concepção de tal instrumento de gestão. As escolas limitam-se a elaborar o plano anual de actividades. Esta é uma constatação que temos feito com base na nossa prática profissional e que foi confirmada novamente ao contactar os membros da direcção das escolas durante a realização da parte empírica do nosso estudo.

Da análise do decreto em questão, infere-se que as atribuições do sub-director pedagógico, bem como as do conselho pedagógico, acabam por estar centradas sobretudo em actividades pedagógicas excessivamente burocratizadas, visando o cumprimento das normas e orientações emanadas pela Administração central.

³² Regula o regime de organização e gestão dos estabelecimentos de ensino secundário

Por outro lado, notamos alguma discrepância e certas omissões no referido normativo aspectos que pela sua importância passamos a destacar. Um primeiro aspecto surgiu da leitura do preâmbulo do referido decreto-lei, que refere à autonomia da escola nos seguintes termos:

“O Governo defende uma maior autonomia das escolas, corporizada na ampliação da competência e da capacidade de iniciativa dos seus órgãos, propugna o princípio do envolvimento efectivo das famílias e da comunidade na configuração e desenvolvimento da educação, dando especial relevância à melhoria da comunicação entre os estabelecimentos de ensino e as comunidades locais como condição indispensável à prestação de um serviço educativo de qualidade.

As escolas deixam de ser simples prolongamentos do Ministério, para passarem a ter espaços próprios de autonomia e de livre decisão que permitem adequar a gestão escolar às particularidades e exigências educativas de cada escola, que os projectos educativos, nomeadamente, corporizam (...)” (Preambulo do Decreto-Lei nº 20/2002).

Contudo, no texto do diploma esta autonomia está explícita em relação à autonomia administrativa e financeira como se determina no art.º 8º: “As escolas secundárias gozam de autonomia administrativa e financeira para efeitos de cobrança e utilização das propinas e emolumentos, bem como dos demais rendimentos gerados na exploração do património que lhes está afecto”. Como se verifica é dada autonomia às escolas para, no âmbito da relação escola-comunidade, estabelecer parcerias no que diz respeito às actividades socioculturais, podendo daí extrair algum benefício financeiro.

Um segundo aspecto, diz respeito às estruturas de gestão pedagógica intermédia. Neste domínio verifica-se uma indefinição das funções pedagógicas do director de turma e dos restantes professores do conselho de turma. Por outro lado verifica-se uma omissão do perfil, das competências do coordenador bem como das atribuições do grupo de disciplina. Estas lacunas na lei têm levado, não só a que haja interpretações diferentes sobre o papel das estruturas mencionadas, mas também diferenças no grau de exigência no desempenho das actividades pedagógicas das mesmas.

Regista-se, porém, a existência de orientações sobre o papel do coordenador bem como as atribuições dos grupos de disciplina produzidas pela DGEBS.

No entanto, por não terem um suporte normativo, o conselho directivo das escolas fica em situação de vulnerabilidade quando pretende tomar medidas em casos onde é notória a insuficiência de actividade pedagógica do grupo de disciplina. Refira-se, contudo, que algumas escolas têm procurado resolver estes constrangimentos mediante a explicitação de algumas normas e determinações nos seus regulamentos internos. Esta omissão poderia ser um aspecto positivo dando as escolas espaço de actuação de forma autónoma, criando espaços para um “profissionalismo interactivo” (Formosinho, 2008). No entanto, pela nossa experiência, temos constado

que esta ausência ou indefinição normativa tem levado a uma vacuidade da actividade dos grupos de disciplina, cujo funcionamento fica muitas vezes dependente da capacidade de iniciativa do coordenador dos grupos de disciplina e do subdirector pedagógico de cada escola.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, é no contexto político-administrativo que se determina todo o sistema de avaliação tanto no ensino básico³³, como no ensino secundário³⁴. Os normativos em vigor definem as normas sobre as modalidades de avaliação, os momentos de aplicação de tais modalidades, a escala de classificação a utilizar nas avaliações sumativas, os critérios a utilizar na recolha de dados para avaliação sumativa, os instrumentos de registo de informação para a avaliação sumativa trimestral e anual os critérios de retenção, transição e aprovação e a organização e elaboração e aplicação das provas de avaliação externas (provas globais, exames nacionais e provas de avaliação aferida).

A nível das escolas básicas, cabe aos professores somente a definição dos critérios de avaliação sumativa interna a aplicar ao longo do aluno. Compete ao núcleo pedagógico a elaboração da prova global no final da 2ª fase (4º ano) que antes da sua aplicação é validada pela equipa pedagógica. A equipa pedagógica concelhia tem a seu cargo a responsabilidade de elaborar a prova global do final da 3ª fase (6º ano) sendo essa prova posteriormente validada pela DGEBS (Artº. 28º, ponto 2 e 3 – Dec-Lei nº 43/2003).

Ao nível das escolas secundárias, cabe ao colectivo de professores de cada grupo disciplinar definir o conjunto de objectivos relevantes para cada ano, a ser avaliado nas provas de avaliação sumativa interna, no final de cada ciclo (provas gerais). Todo o processo de organização, elaboração e aplicação dessas provas fica a cargo do CP, na pessoa do subdirector pedagógico e dos coordenadores dos grupos de disciplina.

Em termos de manuais escolares, as competências curriculares centram-se exclusivamente na responsabilidade do ME. Assim, a Administração Central tem a seu cargo todo o processo de concepção, de produção e distribuição dos manuais escolares, funcionando o regime de manual único. Uma vez que existe esta centralização, não existe qualquer normativo que defina uma política do manual escolar³⁵. Esta situação tem como justificação de fundo o facto de a

³³ Decreto-Lei nº 43/2003 de 27 de Outubro.

³⁴ Decreto-Lei nº 42/2003 de 24 de Outubro.

³⁵ Sempre que necessário a Administração compra serviços para a concepção de manuais e abre concursos dirigido a editoras para a produção dos mesmos.

população escolar ser de reduzida dimensão não sendo um aspecto atractivo para o mercado livreiro, sobretudo no ensino secundário.³⁶

Por tudo o que atrás se analisou, torna-se evidente, em nosso entender, que é bastante forte o sentido da prescrição curricular no contexto político-administrativo do sistema educativo cabo-verdiano. Em termos curriculares, às escolas e aos professores cabe sobretudo a responsabilidade de cumprir os programas e executar as normas e orientações curriculares emanadas pelos serviços centrais como facilmente se percebe pela leitura dos normativos assinalados.

Podemos inferir que estamos perante um modelo de desenvolvimento curricular do tipo centralista e administrativo. Um modelo centralizador, que “implica controlo, impõe liderança que se pretende forte, mas que, por vezes, se esbate devido às quebras na continuidade da administração e consequentes alterações nas orientações políticas. Manifesta-se com fragilidades na regulação” (Gaspar & Roldão, 2007:65).

4. A nova Lei de Bases do Sistema Educativo

A nova Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio apresenta um quadro de medidas políticas para orientar a reestruturação do sistema educativo e, em particular, a revisão curricular. Como se explicita no preâmbulo da referida lei, pretende-se:

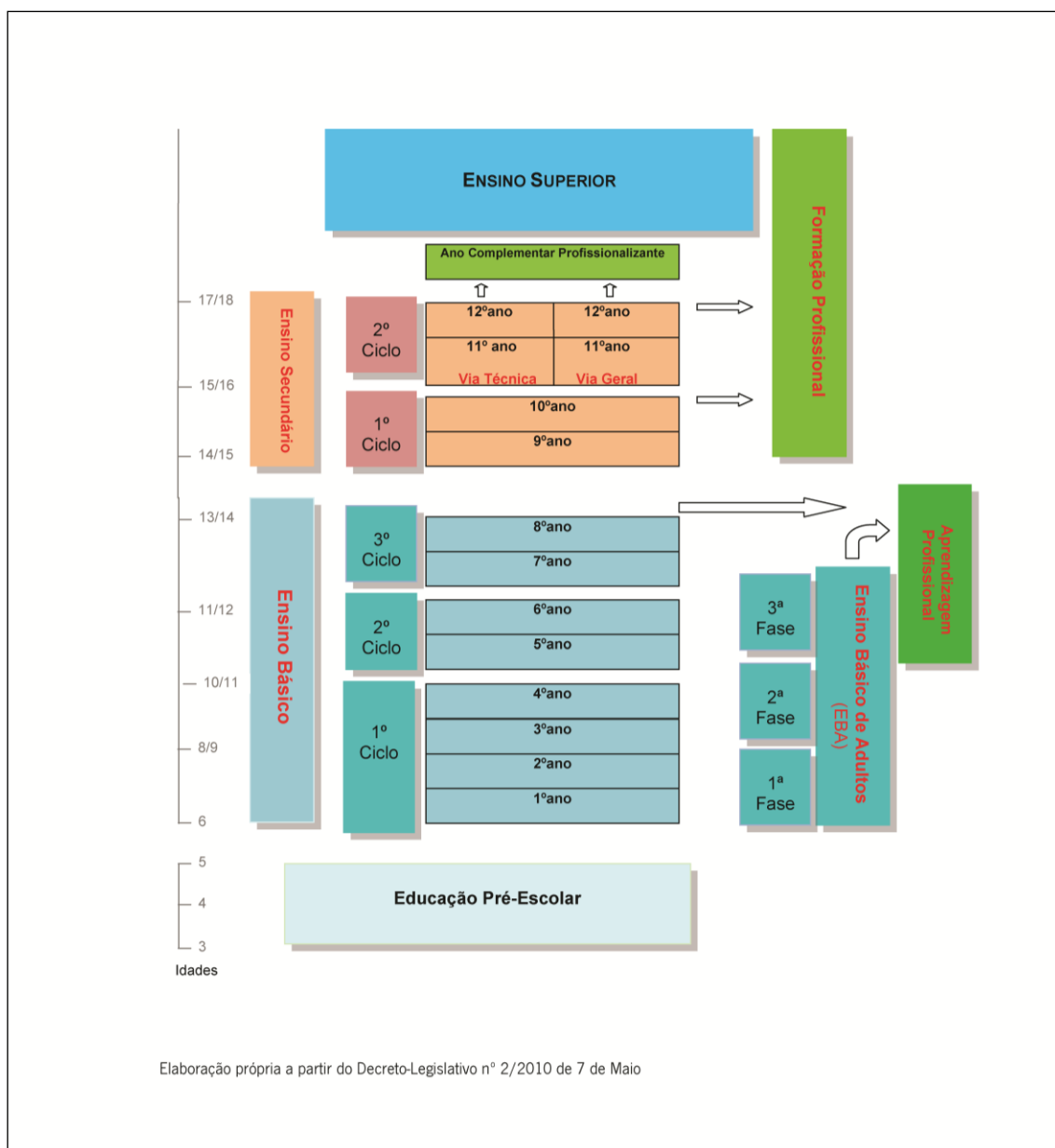
“ Introduzir um novo quadro de reforma no sistema educativo, tendo em vista dar respostas adequadas aos desafios globais da sociedade cabo-verdiana, traduzidas em ganhos substanciais para o funcionamento e a modernização do Sistema Educativo a nível nacional, com necessária adaptação estrutural qualificativa em todos os subsistemas e níveis de ensino e de formação profissional. (...) destaca-se, como se prevê no presente diploma, a necessidade da revisão curricular, o incremento da introdução de tecnologias de informação e comunicação, a qualificação do corpo docente, uma maior intervenção dos agentes locais no âmbito do alargamento da descentralização de poderes.”

No que concerne à organização do Sistema Educativo, mantém-se uma estrutura organização tripartida: a educação Pré-Escolar, a educação Escolar e a educação Extra-Escolar (nº1, Art.12º). Pela análise da referida Lei, verificamos que as principais mudanças se centram na educação escolar, especificamente no ensino não superior, mudanças essas que, naturalmente,

³⁶ Os custos onerosos em termos orçamentais têm condicionado o cabal desempenho destas competências, de modo que o ME só consegue produzir manuais até o 8º ano de escolaridade (1º ciclo do ES) com excepção da disciplina de língua portuguesa que tem manual até o 9º ano. A partir do 2º ciclo do secundário o ME utiliza a estratégia de aprovar anualmente uma lista de manuais importados e produzidos por editoras estrangeiras que estejam em conformidade com os programas das diferentes disciplinas. A importação e a comercialização ficam a cargo da sociedade civil.

conduzirão a uma nova configuração do organigrama do sistema educativo como se pode constatar pela análise da figura 1.

Figura 1 – Proposta do novo organigrama do sistema educativo



Assim, no quadro da nova LBSE, a educação Pré-Escolar mantém o carácter facultativo, organiza-se essencialmente com base nas iniciativas das autarquias, instituições oficiais e entidades de direito privado. No entanto, o Estado assume pela primeira vez a responsabilidade de suportar o funcionamento de jardins-de-infância em zonas onde se verifica uma ausência da iniciativa privada (nº 1 do Art.º. 18º). No que se refere aos objectivos, a única mudança que se preconiza é o enunciado da promoção do ensino das línguas oficiais (a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa), conforme consta da alínea e) do Art.º. 17º da referida Lei.

No que respeita à educação Extra-Escolar, esta desenvolve em dois níveis distintos: a educação básica de adultos, que inclui actividades de alfabetização e educação de adultos, e a aprendizagem profissional, que inclui actividades de aprendizagem e formação profissional numa perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão (Art.º. 54º).

A educação Escolar abrange os ensinos Básico, Secundário e Superior, bem como algumas modalidades especiais de ensino.

Foi a nível do ensino Básico que se operaram mudanças mais substanciais quanto à sua concepção e estrutura. Assim, a nova LBSE determina o alargamento do ensino básico de 6 para 8 anos de escolaridade, continuando a ser obrigatório, universal e gratuito (Artº.14º). Procede, simultaneamente, ao alargamento da escolaridade obrigatória que passa de 6 para 10 anos deixando em aberto a possibilidade de, paulatinamente, a escolaridade obrigatória ser alargada até ao 12º ano (Art.º. 13º), sem estender a gratuidade do ensino que se mantém até o 8º ano de escolaridade.

Nos termos da LBSE, os aspectos mais significativos que caracterizam o novo ensino Básico resumem-se no seguinte:

- A unidade global do ensino básico que se organiza em três ciclos sequenciais. O 1º ciclo de quatro anos e os 2º e 3º ciclos de dois anos cada.
- A observância do princípio da articulação entre os ciclos assente numa sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o anterior.
- Dependência (subordinação) dos objectivos específicos de ciclo aos objectivos gerais do ensino Básico.
- A organização curricular apresenta-se estruturada por áreas interdisciplinares no 1º e 2º ciclos e por disciplinas no 3º ciclo.
- Os planos curriculares integram áreas disciplinares e não disciplinares.
- O regime de docência passa gradualmente de professor único (1º ciclo), para professor por área (2º ciclo) e professor por disciplina e/ ou conjunto de disciplinas (3º ciclo).

Relativamente ao ensino Secundário, este nível não sofreu alterações de fundo. Com a aplicação da nova LBSE, passa a ter a duração de quatro anos, organizados em dois ciclos de dois anos cada. O último ciclo do secundário continua a ser desenvolvido em duas vias de ensi-

no distintas - a via geral e a via técnica. Das características mais significativas destacam-se as seguintes:

- O carácter de orientação vocacional que assume o 1º ciclo.
- A possibilidade de se ingressar num curso de formação profissional no final de cada ciclo.
- A possibilidade de aceder ao ano complementar profissionalizante após a conclusão do 12º ano em qualquer uma das vis de ensino.

Reportando-nos de novo ao novo ensino Básico podemos concluir que, nos termos da actual LBSE, houve uma preocupação de conferir um sentido de unidade que se consubstancia na articulação e sequencialidade entre os ciclos. Se tivermos também em conta o regime de docência, tudo leva a crer que estaremos perante um ensino básico onde a transição de um ciclo de escolaridade para outro tem condições para se operar de forma suave.

No entanto, algumas questões se nos colocam desde já: (i) Na nova configuração do sistema educativo, o futuro 3º ciclo do ensino básico constitui um segmento de ensino que até a actualidade integrou o ensino secundário. Quanto à finalidade, o mesmo ciclo passa de ciclo inicial/propedêutico para ciclo terminal da educação básica necessária a qualquer cidadão cabo-verdiano para a sua inserção social na sociedade. Significa pois que o alargamento da escolaridade não poderá ser vista como uma mera “colagem” do antigo 1º ciclo do secundário ao antigo ensino básico. Daí se deduz que deverá haver mudanças na definição e organização do plano curricular deste ciclo, de modo a que o mesmo se adeque aos objectivos que lhe consignados como ciclo terminal da escolaridade obrigatória. (ii) De igual forma, questionamos qual será o perfil do professor que leccionará nos 2º e o 3º ciclos do ensino Básico. Estamos convictos de que seria mais vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem se não houvesse diferenciação no perfil de professores nestes dois ciclos. Importa pois algum cuidado em não transferir a lógica de organização do antigo 1º ciclo do secundário para que se possa salvaguardar melhor a unidade e articulação entre os ciclos. (iii) Um último comentário que nos apraz fazer de carácter mais geral, acerca da forma como o currículo irá ser percebido, uma vez que a Lei é omissa neste sentido. Continuará o currículo a ser desenvolvido numa lógica de “prescrição total” ou será o momento de esse desenvolvimento de facto, o princípio da flexibilidade curricular, criando as condições para desenvolvimento do currículo flexível dando às escolas a possibilidade de em articulação com a comunidade contextualizar e diferenciar o currículo respondendo assim às expectativas locais e regionais sem descurar o nacional.

Capítulo V – Metodologia do estudo

Introdução

Neste capítulo faremos a descrição geral do plano de investigação e a sua fundamentação metodológica atendendo ao tipo de abordagem utilizada no presente estudo. Tendo em atenção os objectivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação de carácter misto, fazendo uma combinação das abordagens quantitativas e qualitativa. Neste sentido, após algumas considerações gerais sobre a natureza da investigação e a justificação da escolha por um determinado tipo de abordagem, explicitamos os procedimentos utilizados na selecção da amostra da população em estudo bem como a sua caracterização. De igual modo, descrevemos as técnicas de recolha de dados aplicadas e o plano de organização e tratamento das informações obtidas.

1. Investigação Educativa

A investigação educativa, como qualquer processo de investigação, visa a produção de conhecimento científico que permita responder a determinados problemas de natureza pedagógica. Como afirmam Carr & Kemmis (1988), o fim último da investigação educativa não será produzir teorias, mas sim contribuir para a melhoria da prática educativa.

A investigação educativa, tem vindo a evoluir e a adoptar novos significados, sobretudo em resultado dos desafios que em cada momento se colocam ao sistema educativo e, em particular, à escola, “à medida que aparecem novas formas de pensar e conceber o acto educativo, novas concepções epistemológicas sobre o conhecimento, a ciência e o processo da investigação” (Latorre et al, 1996: 36). Tal evolução acabou por contribuir para “consolidar” duas perspectivas de investigação educativa.

Na primeira perspectiva, a investigação surge associada ao paradigma positivista, adoptado no modelo das Ciências Naturais e baseado no método científico. Trata-se da investigação do tipo empírico-analítico, também denominada por quantitativa, racionalista ou empiricista, que utiliza prioritariamente uma metodologia de cariz quantitativo (Coutinho, 2007). Neste caso, “a investigação busca aqui as regularidades e leis explicativas através dos esforços colocados na objectividade dos procedimentos e na quantificação das medidas” (Almeida & Freire, 2000: 27).

Contudo, tal como nas outras ciências sociais, a investigação educativa assente no paradigma positivista passou a ser muito questionada e contestada, percebendo-se que não era possível aplicar os pressupostos de uniformidade e da regularidade que caracterizam os fenómenos naturais ao estudo dos comportamentos humanos. Não restam dúvidas de que a complexidade dos fenómenos educativos é bem maior e, como tal, de difícil transposição para um ambiente de laboratório. No contexto educativo, como salientam Almeida & Freire (2000: 27), "vários fenómenos são difíceis de observar sem serem afectados e muitas situações são irrepetíveis, muitos resultados obtidos são imbuídos de algum artificialismo pouco condicente com a complexidade, a dinâmica e a natureza interactiva dos fenómenos" que ocorrem em diferentes situações educativas.

Sobre a mesma questão, Santos argumenta (2003: 22) que, "a ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais", procurando obter um conhecimento intersubjectivo e descritivo que permita a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação.

Foi neste clima de objecção aos critérios epistemológicos e metodológicos, inerentes ao modelo de racionalidade científica, que, em meados do século XX, ganhou visibilidade uma segunda perspectiva de investigação, geralmente denominada como investigação interpretativa e que se constitui como uma alternativa ao modelo de investigação assente no paradigma positivista. Esta linha de investigação, assente no paradigma interpretativo, também comumente designado por qualitativo, hermenêutico, naturalista, ecológico, requer uma postura diferente no que diz respeito à metodologia de investigação das questões sociais e educativas (Almeida & Freire, 2000; Coutinho, 2007). Assim, ao investigar uma determinada realidade, procura-se entrar no mundo dos sujeitos, conhecer as suas crenças, valores e representações, compreender as suas opiniões, as histórias de vida, não deixando de ter em conta os contextos em que os fenómenos ocorrem (Almeida & Freire, 2000).

Segundo Bogdan e Biklen (1994:47-50), a investigação qualitativa apresenta cinco características, conquanto que nem todos os estudos de índole qualitativa evidenciam estas características com a mesma eloquência:

1. A investigação qualitativa tem como fonte directa de dados o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Constata-se, pois, que, a investigação de cariz qualitativo apresenta uma grande flexibilidade metodológica, “uma vez que as categorias de análise não são rígidas nem a análise está restrita a uma fase em que os dados já tenham sido recolhidos” (Moreira, 1994:97). Porém, tal flexibilidade não retira importância à necessidade do indispensável rigor científico, na recolha, na comprovação, na análise e sistematização de dados.

Na mesma linha de pensamento Lessard-Hébert *et al*/ (1994) ao fazerem a distinção entre a abordagem qualitativa e a quantitativa, realçam que a primeira abordagem se concentra no “contexto da descoberta” e a segunda no “contexto de prova”. Por outro lado, na investigação qualitativa, pela sua natureza indutiva, as hipóteses e as variáveis ou categorias de observação não são totalmente definidas no início da pesquisa, sendo descobertas durante a recolha e análise de dados; no caso da investigação quantitativa, todos estes pressupostos são definidos *a priori*, baseando-se o valor da prova no controlo das variáveis em estudo e das relações entre elas.

Importa referir que, embora estando em presença de perspectivas diferentes ambas têm dado um contributo significativo à investigação no campo da educação, reconhecendo, no entanto, que ambos os paradigmas têm as suas limitações e as suas vantagens. Daí a necessidade de se conseguir uma complementaridade entre as duas perspectivas, de modo a que os trabalhos de investigação possam ser mais profundos e fundamentados, permitindo assim um conhecimento mais sustentado da realidade em estudo. Como afirma Esteves (2006:106) no conflito “quantitativos” *versus* “qualitativos” há um terceiro caminho, o da síntese metodológica,

“caminho propugnado por todos aqueles que desenvolvem esforços para encontrar formas metodologias de síntese que ultrapassem a dicotomia assinalada e que permitam alcançar um objectivo comum: conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos e, no caso que aqui nos importa, aos de ordem educativa”

Assim, na era pós-moderna, esta dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais tende a diluir-se, pois a investigação científica cada vez se apresenta mais como um processo holístico. Segundo Santos (2003), estamos perante um novo paradigma emergente, que se configura pela reconceptualização das condições epistemológicas e metodológicas do próprio conhecimento científico. O mesmo autor refere que o conhecimento científico tende a ser “não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tais como natureza / cultura (...) mente/ matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo (...) (idem: 40).

2. Natureza da Investigação e opções metodológicas

Seja qual for o tipo de investigação que se realize, o seu principal objectivo é a produção de conhecimento sobre a realidade. O modo de o conseguir difere consoante o tipo de abordagem e a metodologia por que se opta, o qual pode ser de índole quantitativa, qualitativa ou mista.

Neste trabalho de investigação pretendemos recolher informações para descrever e interpretar situações educativas num determinado contexto. Tratando-se porém de uma temática pouco estudada, particularmente no contexto cabo-verdiano, e, sendo que, o objecto de estudo abarca percepções, ideais, intenções e ou perspectivas dos actores em análise, optamos por um estudo exploratório, de natureza descritiva, recorrendo a uma metodologia do tipo misto. Exploratório, na medida em que se procurou descobrir os fenómenos, registar a maneira como eles se manifestam, abrindo caminhos a futuros estudos; e, descritivo, uma vez que, a intenção não é fazer prova, mas sim, observar, e descrever as dimensões do fenómeno/situação, sem manipulação de variáveis e ou interferência do pesquisador, verificando tão-somente as suas frequência, natureza e características (Pardal & Correia, 1995; Bisquerra, 1989).

A concepção de um plano de acção de uma investigação reclama na opinião de Bell (2002:20), “a selecção cuidada da metodologia, adequada à natureza do estudo e ao tipo de informação que se pretende”. Por outro lado, como afirma Bisquerra (1989) que a investigação descritiva pode utilizar metodologia qualitativa ou quantitativa ou ainda combinar ambos os tipos.

Deste modo, decidimos por uma metodologia de carácter misto, ou seja, quantitativa e qualitativa. Como salienta Pacheco (1995: 21), “sendo a investigação educativa uma do porquê, exige-se não uma única metodologia mas antes uma pluralidade metodológica”. Aliás são vários os autores (Moreira, 1994; Miles & Huberman, 1991 Schulman, 1986) que defendem a ideia do pluralismo de abordagens metodológicas uma vez que o recurso a uma variedade de estratégias de investigação possibilita não só uma abordagem mais profunda como também favorece a construção do conhecimento sobre o objecto de estudo.

É precisamente nesta perspectiva de complementaridade de abordagens que pretendemos situar o presente trabalho de investigação. De acordo com os objectivos e a natureza do nosso estudo utilizamos como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental. Assim, numa fase inicial, realizamos um inqué-

rito por questionário aos professores, a partir do qual se recorreu, posteriormente, a uma análise estatística dos dados. Numa segunda fase, recorreremos a uma metodologia de carácter mais qualitativo, mediante a realização de entrevistas a professores que exercem funções directivas e/ou de coordenação em estruturas educativas de gestão intermédia nas escolas básicas e secundárias. A técnica de análise de conteúdo foi aplicada na organização e o tratamento dos dados das entrevistas, bem como das respostas às questões abertas do questionário. A análise documental foi efectuada ao longo do nosso trabalho, tendo neste caso recorrido a uma análise de conteúdo dos diplomas utilizados.

3. Caracterização do contexto de investigação

O trabalho de investigação foi inicialmente planificado para ser realizado em três concelhos da ilha de Santiago, em Cabo-Verde (Praia, Santa Catarina e Tarrafal). Contudo, constrangimentos de vária ordem, nomeadamente o factor tempo, condicionou a abrangência do estudo. Neste sentido, o trabalho de investigação centrou-se apenas em escolas localizadas no concelho da Praia, sobretudo por razões de acessibilidade e proximidade, visto ser o nosso concelho de trabalho e de residência, o que permitiu a concretização da parte empírica do trabalho num espaço de tempo razoável.

Localizado na ilha de Santiago, o concelho da Praia assume-se como o mais importante do País, não só por ser o mais populoso mas também porque alberga a cidade capital. Segundo dados do censo 2010, cerca de um quarto da população total de Cabo Verde (26,9%) vive neste concelho, apresentando uma taxa de crescimento médio de 3% ao ano. A mesma fonte permite-nos constatar que a cidade da Praia possui cerca de 132.317 habitantes, concentrados maioritariamente nas zonas urbanas (90%). Caracteriza-se, ainda, por uma forte migração interna da população, proveniente não só do meio rural dos outros concelhos da ilha de Santiago, como também das restantes ilhas do arquipélago. No que diz respeito às principais actividades económicas, a população insere-se predominantemente nos sectores do comércio e de serviços.

No sector educativo verifica-se uma larga representação de todos os níveis de educação escolar, isto é, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior. Relativamente ao ensino não superior, o concelho apresenta contextos educativos diversificados – mais ou menos populosos, rurais, urbanos e suburbanos).

Apresentaremos de seguida alguns indicadores relativos apenas ao ensino público. No ano lectivo 2007/08¹, o número de alunos no ensino básico foi de 17425 sendo 8491 do sexo feminino (49%). Os discentes distribuíram-se por 578 turmas, integradas em 27 escolas pólos e 14 escolas satélite. Regista-se a existência de 7 turmas compostas, resultantes do decréscimo da população discente em algumas zonas rurais do concelho. O número de alunos aprovados no mesmo ano lectivo foi de 15814 (91%) e reprovados 1329 (8%) com uma taxa de abandono de cerca de 1%. Dos 578 professores que leccionam no ensino básico cerca de 78% é do sexo feminino. Deste total, cerca de 25% dos docentes só tem as habilitações mínimas exigidas para leccionar apenas nas duas primeiras fases (1º ao 4º anos) e 0,8% não possui formação suficiente para a docência neste nível.

As escolas do ensino básico localizam-se maioritariamente nas proximidades das zonas habitacionais, tanto no meio urbano, como no meio rural, sendo que 73% das escolas se situam a menos de 1 km da habitação do aluno e cerca de 25% situam-se entre 1 a 3 km de distância. Em termos arquitectónicos, as escolas-pólo do ensino básico apresentam, quase todas, o mesmo estilo. Regra geral possuem as salas de aula, o gabinete do gestor, a sala de professores, a cantina, uma placa desportiva e instalações sanitárias. Relativamente às escolas satélite, muitas tem entre uma a duas salas de aula com as instalações sanitárias e situam-se sobretudo no meio rural, em zonas de fraca densidade populacional.

No que se refere ao ensino secundário, no ano lectivo 2007/08, no concelho da Praia, o número de alunos rondava os 14802, sendo 7870 (53%) do sexo feminino. Cerca de 10583 (71,5%) ficaram aprovados e 3182 (21,5%) reprovaram, o que fez a taxa de abandono rondar os 7%. O total de professores foi de 767, dos quais 368 (48%) é do sexo feminino, 2,3% possui o grau de mestre, 44,2% tem uma licenciatura, 30,5% possui o grau de bacharel e 23% não possui as habilitações mínimas exigidas para a docência neste nível de ensino (destes 15% tem frequência de um curso superior).

Existem cerca de nove escolas secundárias da via geral no concelho da Praia, estando todas localizadas no espaço urbano. A maioria situa-se nos principais bairros residenciais, existindo algumas situadas em bairros mais periféricos, onde o nível sócio-económico das populações é mais baixo e onde os contextos sociais são bastante mais problemáticos.

¹ GEP (2009). Anuário Estatístico da Educação 2007/08. Praia: Ministério da Educação e Ensino Superior.

Quanto às instalações, não existe um modelo arquitectónico típico de escola secundária. As escolas diferem umas das outras, embora as que foram construídas na mesma época mantenham alguma semelhança. Em todas escolas secundárias do concelho, para além das salas de aula, da sala de professores e de uma área administrativa (secretaria, gabinetes dos membros do conselho directivo e reprografia/papelaria), encontramos uma biblioteca, laboratórios (Fis./Quim. e C. Nat./Biologia), sala de informática, placa desportiva, cantina, instalações sanitárias e sala de apoio aos professores para reuniões dos grupos de disciplina. Dependendo do espaço disponível, algumas escolas possuem gabinete de orientação escolar e vocacional e outras salas específicas de apoio aos professores de línguas e de desenho/educação visual e tecnológica, e uma sala de apoio à associação de estudantes.

Normalmente, as escolas secundárias recebem alunos finalistas do ensino básico de acordo com a proximidade dos bairros residenciais, mas também acolhem alunos oriundos das zonas rurais circundantes. Assim, em termos de ambientes educativos de origem, é notória a diferença entre os alunos que transitam para o secundário. Há alunos provenientes de escolas básicas situadas no centro dos principais bairros e localizadas próximas das escolas secundárias. Estes alunos normalmente revelam-se mais à vontade e com mais habilidades para enfrentar os desafios da transição, enquanto os alunos provenientes do meio rural se mostram mais acanhados. A transição exige mais deles, uma vez que provêm de ambientes educativos mais pequenos e mais fechados. Os próprios responsáveis das escolas secundárias, entrevistados no âmbito deste estudo, reconhecem que os alunos que enfrentam mais dificuldades são os provenientes do meio rural e das localidades urbanas com condições económicas mais desfavorecidas.

4. População e Amostra

A população alvo foi constituída por professores do 1º e 2º ciclo das 9 escolas secundárias públicas que ministram o ensino secundário via geral, e por professores da 3ª fase das escolas básicas localizadas nas proximidades das escolas secundárias, no concelho da Praia, todas integradas em espaços urbanos.

Embora o estudo se centre essencialmente, na problemática da articulação entre a 3ª fase do ensino básico e o 1º ciclo do secundário, e a articulação horizontal entre professores deste ciclo, tomámos a decisão de incluir professores do 2º ciclo do ensino secundário, devido ao facto

de em todas as escolas existirem professores que leccionam tanto em turmas do 1º ciclo (7º e 8º anos) como do 2º ciclo (9º e 10º anos) do ensino secundário.

A recolha de informações para a quantificação do universo da população em estudo foi feita mediante a consulta dos dados estatísticos produzidos pelo ME relativos ao lectivo 2008/09. A população, objecto deste estudo englobou um universo de 476 professores. Apresentamos no quadro X a distribuição dos professores pelas diferentes escolas abrangidas pelo presente trabalho de investigação. Para garantir o anonimato, atribuímos nomes fictícios a todas as escolas em que decorreu o estudo.

Quadro X – Número de professores por escola – Ano lectivo de 2008/09

Escolas do Ensino Secundário	Nº de Professores
Escola Marfim	70
Escola Verde	65
Escola Branca	70
Escola Vermelha	30
Escola Amarela	20
Escola Azul	65
Escola Laranja	45
Escola Violeta	65
Escola Rosa	20
Escolas do Ensino Básico	Nº de Professores
Escola Jardim	3
Escola Flor	2
Escola Sorriso	5
Escola Esperança	4
Escola Nova Flor	6
Escola Miramar	3
Total Geral	476

4.1. Selecção da amostra

No caso do questionário, em cada escola, básica e/ou secundária solicitámos aos membros da Direcção e/ou aos coordenadores que fosse feita a distribuição dos questionários aos diferentes grupos de professores de forma aleatória, sendo, deste modo, igual a probabilidade de qualquer professor responder ao questionário.

Relativamente ao inquérito por entrevista, seleccionamos uma amostra de conveniência constituída por professores em exercício de funções de gestão pedagógica nas escolas designadamente os membros dos conselhos directivos das escolas secundárias, coordenadores de disciplina e gestores de escolas básicas. Consideramos que são "testemunhas privilegiadas" (Quivy

& Campenhoudt, 1998), tendo em conta o conhecimento que possuem das dinâmicas de gestão pedagógica e curricular inerentes às funções que desempenham.

4.2. Caracterização da amostra

Do total da amostra da população em estudo, inquirida através do questionário, obtivemos 134 respondentes.

A amostra da população na qual se aplicou a entrevista foi constituída por sete professores que exercem cargos de direcção pedagógica.

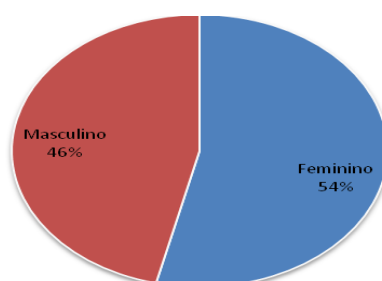
4.2.1. Caracterização da amostra - Inquérito por questionário

A caracterização da nossa amostra fez-se com base num conjunto de variáveis independentes previamente definidas, a saber: sexo, idade, habilitações académicas, formação pedagógica, ano(s) de escolaridade que leccionam, tempo de serviço e situação profissional.

Sexo

Conforme se pode constatar pela análise dos resultados expressos no Gráfico I, a maioria dos professores respondentes são do sexo feminino (56%). Este resultado segue a tendência dos indicadores a nível nacional, na medida em que no cômputo geral, no sistema de ensino em Cabo-Verde há predominância de mulheres, particularmente no Ensino Básico². Por outro lado, ao analisarmos os dados relativos ao total de professores inquiridos que leccionam no ensino secundário, verificamos que neste caso 51% são do sexo masculino, dados esses que também estão em consonância com a média nacional relativamente a este nível de ensino.

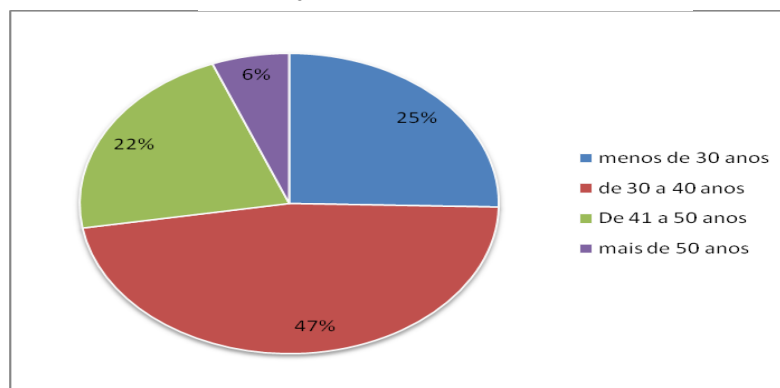
Gráfico I – Dados relativos ao sexo



² Segundo dados dos anuários da educação produzidos pelo GEP-MEES

Idade

Gráfico II – Dados relativos à idade

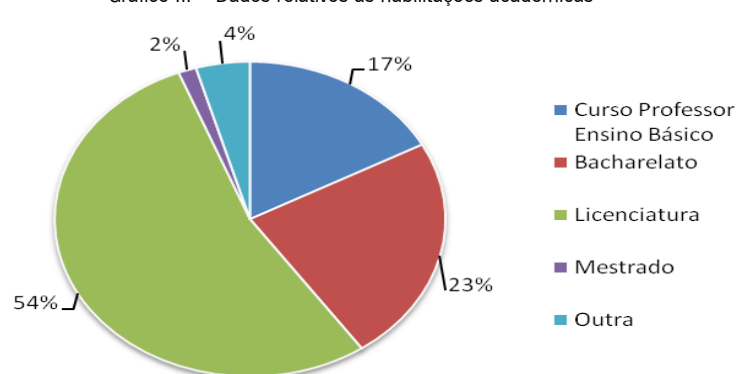


No que se refere à variável idade, podemos observar pela análise do gráfico II, que a maioria dos professores inquiridos (47%) se situa numa faixa etária entre os 30 e 40 anos, enquanto 25% tem menos de 30 anos. Deste modo constatamos que, a amostra se caracteriza por ser constituída por um corpo docente relativamente jovem, já que 72% tem menos de 40 anos.

Habilitações Académicas

Relativamente às habilitações académicas (gráfico III), o grupo maioritário de respondentes (54%) tem uma licenciatura, 23% possuem o bacharelato, 17% são portadores do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico, 4% tem uma formação académica não específica para a docência e 2% estão habilitados com o grau de Mestre.

Gráfico III – Dados relativos às habilitações académicas



Verificámos que na amostra em estudo, a percentagem de professores licenciados está acima da média nacional, que no ano lectivo 2007/08 foi de 44%. De igual modo a percentagem de docentes sem formação específica é mais baixa do que a média nacional em relação ao mesmo ano. A justificação tem a ver com o facto de professores, que nas estatísticas do ME, em

2007/08, encontravam-se inseridos no grupo sem qualificação, terem concluído recentemente o curso de licenciatura, uma vez que é muito frequente encontrar nas escolas secundárias, professores que estão também na qualidade de estudantes universitários. Este é um dado que, obviamente, traz vantagens para o sistema e demonstra que os professores estão a investir na melhoria da sua formação.

Comparando os dados desta variável com a variável idade, constatamos que o grupo de professores portador de uma licenciatura tem maioritariamente, uma idade compreendida entre os 30 e os 40 anos ou tem menos de 30 anos. Os professores com mais de 50 anos, que leccionam no secundário, têm na sua maioria um bacharelato.

Anos de escolaridade que leccionam

Os dados relativos aos anos de escolaridade que os professores leccionam encontram-se inseridos no quadro XI. A maioria dos professores do EB lecciona o 6º ano de escolaridade. Podemos observar que, do total dos professores do ensino secundário, a maioria (54%) lecciona dois anos de escolaridade, sendo que cerca de 45% leccionam no 1º e 2º ciclos.

Quadro XI – Dados relativos ao(s) ano(s) de escolaridade leccionados

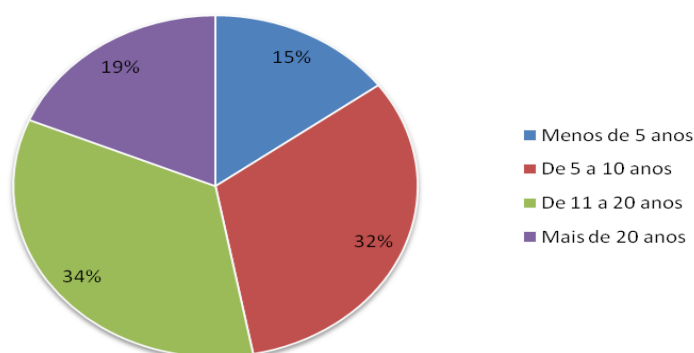
Anos de escolaridade que lecciona	Frequência	Percentagem
5º ano	2	1,5
6º ano	21	15,7
7º ano	18	13,4
8º ano	11	8,2
7º e 8º anos	14	10,4
7º e 9º anos	10	7,5
7º e 10º anos	6	4,5
8º e 9º anos	15	11,2
8º e 10º anos	5	3,7
9º ano	8	6,0
10º ano	15	11,2
9º e 10º	9	6,7
Total	134	100,0

Tempo de serviço

Dos professores inquiridos, 34% têm de 11 a 20 anos de serviço, 32% entre 5 a 10 anos de serviço, 19% tem mais de 20 anos de serviço e 15% menos de 5 anos de serviço (gráfico IV). Convém salientar que a relativa predominância de professores com um tempo de serviço que se situa entre os 11 e os 20 anos de serviço é devida sobretudo aos docentes que leccionam no en-

sino básico. No cômputo geral, cerca de 53% dos docentes inquiridos têm mais 10 anos de experiência.

Gráfico IV – Dados relativos ao tempo de serviço

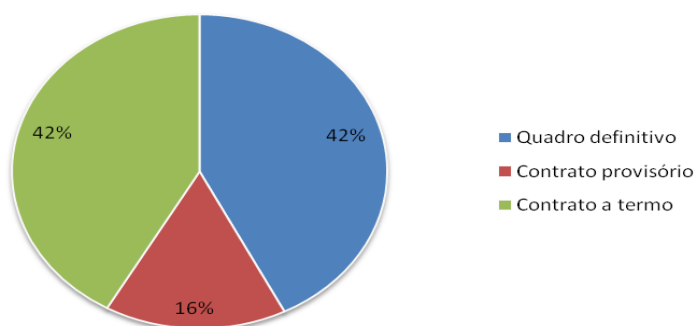


Ao analisarmos apenas o colectivo de professores do ensino secundário verificámos que a maioria dos professores tem 10 ou menos anos de serviço (53%). Estes dados não nos surpreendem pois, como foi observado anteriormente, a grande maioria dos professores inquiridos tem uma idade igual ou inferior a 40 anos (62%).

Situação profissional

Relativamente à situação profissional, os professores respondentes encontram-se distribuídos do seguinte modo: 42% pertencem ao quadro de nomeação definitiva; 42% têm um contrato de nomeação provisória e 16% são contratados a termo curto (gráfico V). Reporte-se que os professores de nomeação definitiva são os que possuem mais tempo de serviço. Refira-se que os professores de nomeação provisória, já fazem parte do quadro da escola, na maioria dos casos, apenas aguardam a entrada para o quadro de nomeação definitiva. Podemos, pois, inferir que estamos perante um grupo com situação profissional bastante estável.

Gráfico V – Dados relativos à situação profissional



Em síntese, a análise global dos dados obtidos através da caracterização da amostra, permite-nos concluir que se trata de um grupo de docentes maioritariamente do sexo feminino devido sobretudo ao grupo de professores respondentes que leccionam no ensino básico.

Trata-se pois, de uma amostra de professores com alguma juventude, uma vez que 72% têm menos de 40 anos, apresentando uma média de 10 anos de experiência docente, com uma situação profissional estável sendo que a maioria é do quadro de nomeação definitiva e/ou provisória. Cerca de 56% dos docentes respondentes possuem uma licenciatura ou grau académico superior (2%) e 23% detêm o bacharelato que é a habilitação mínima exigida para a docência no 1º e 2º ciclos do ensino secundário.

4.2.2. Caracterização da amostra - Inquérito por entrevista

Como referimos atrás, para além do inquérito por questionário, recorremos também ao inquérito por entrevista para recolher a opinião de alguns professores que exercem funções directivas e/ou de coordenação em estruturas educativas de gestão intermédia. Importa por isso caracterizar os professores inquiridos. Para o efeito, recorremos às mesmas variáveis independentes que tínhamos utilizado para caracterizar a amostra de professores que responderam ao questionário (quadro XII).

Quadro XII - Caracterização da amostra de professores entrevistados

Entrevistados	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Situação profissional	Tempo de serviço	Cargos desempenhados
E1	Fem.	41- 50	Licenciatura	Quadro definitivo	11- 20	Dir. escola secundária
E2	Fem.	Mais de 50	Licenciatura	Quadro definitivo	Mais de 20	Subdir. Pedagógico ES
E3	Masc	30 - 40	Licenciatura	Quadro definitivo	5 - 10	Coordenador do G D
E4	Fem.	Mais de 50	Bacharelato	Contrato a termo	Mais de 20	Coordenador do G D
E5	Fem.	41- 50	CFPEB - IP	Quadro definitivo	Mais de 20	Director escola básica
E6	Fem.	30 - 40	CFPEB - IP	Quadro definitivo	5 - 10	Director escola básica
E7	Fem.	41- 50	Licenciatura	Quadro definitivo	11- 20	Dir. escola secundária

Pela análise do quadro verificámos que foram entrevistados sete professores, sendo um do sexo masculino e seis do sexo feminino. Como referimos anteriormente existe a predominância de profissionais do sexo feminino no ensino, o que também é evidente nesta amostra. Contudo, se atendermos ao facto de que este grupo é constituído maioritariamente por professores em exercício de funções directivas nas escolas, concluímos que a amostra é específica neste aspecto, uma vez que nos cargos de direcção das escolas predomina maioritariamente docentes do sexo masculino.

Em termos de idade, a maioria dos entrevistados tem mais de 40 anos (5) sendo que dois deste têm mais de 50 anos. Apenas dois professores têm idades que se situam na faixa etária correspondida entre os 30 e os 40 anos.

Relativamente a formação académica, quatro dos entrevistados são detentores de uma licenciatura, um tem um bacharelato e dois possuem o CFPEB-IP, habilitações exigidas para o exercício de funções no ensino básico.

No que respeita ao tempo de serviço dos entrevistados, três têm mais de 20 anos de serviço, dois têm entre 10 e 20 anos e outros dois têm entre 5 e 10 anos de serviço.

Quanto à situação profissional existe um entrevistado que tem um contrato a termo curto, sendo os seis restantes do quadro definitivo do ME.

Em síntese, tudo indica que se trata de uma amostra experiente, quer em termos de idade, quer em termos de tempo de serviço, possui uma formação académica adequada e apresenta estabilidade em termos da situação profissional. Concluímos, assim, que se trata de uma amostra com características relativamente comuns no que se refere ao grupo específico de professores em exercício de funções directivas e/ou de gestão pedagógica nas escolas situadas no concelho em que decorreu o estudo.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Seja qual for o tipo ou plano de investigação que se pretenda levar a cabo, este empreendimento pressupõe sempre uma fase de recolha de dados. A recolha de dados, tal como considera DeKetele & Rogiers (1999:17), refere-se a um:

“processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro ou de representação de uma situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes”.

Na recolha de dados, o investigador recorre a uma ou mais técnicas, ou seja, “conjuntos de procedimentos (...) destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1995: 85). Sendo certo que nem sempre a distinção entre os termos, método e técnica é clara convém explicitar em que sentidos os utilizamos. Adoptaremos o termo técnica para designar “fórmulas de investigação mais concretas”, enquanto o método terá um sentido mais geral, na esteira do que é defendido

por Pacheco (1995: 87). Como refere Bisquerra (1989:55), “dentro de um método pode utilizar-se diversas técnicas”.

Como referimos anteriormente, tendo em conta os objectivos definidos para este estudo de investigação, elegemos como técnicas de recolha de dados: o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental.

Estas três técnicas pareceram-nos as mais adequadas uma vez que pretendíamos obter uma grande quantidade de dados num curto espaço de tempo, e simultaneamente, pretendíamos aprofundar e compreender as atitudes e acções dos professores inquiridos relativamente à articulação curricular.

Por outro lado, esta associação de técnicas durante o estudo empírico possibilitou-nos uma triangulação metodológica, o que, por um lado, deu maior segurança e sustentabilidade às interpretações e conclusões efectuadas e, por outro, permitiu aprofundar um pouco mais a temática a investigar no seio da população em estudo.

5.1. Inquérito por questionário

Uma vez que pretendíamos uma recolha significativa de informações, a escolha do questionário como a principal técnica de recolha de dados foi praticamente inquestionável.

As vantagens da utilização de um inquérito por questionário, como técnica de recolha de informação, prendem-se não só com a possibilidade de abranger um grande número de indivíduos da população em estudo num curto espaço de tempo os custos relativamente baixos, a garantia de anonimato dos inquiridos, mas também com a oportunidade de recolher uma grande variedade de dados, que possibilitariam várias análises e correlações.

Contudo, o investigador deve estar consciente das limitações desta técnica procurando, tanto quanto possível, minimizá-las. Com Morgado (1998) exemplificamos algumas dessas desvantagens, nomeadamente a falta de garantias de devolução, o preenchimento incompleto dos questionários devolvidos e, ainda a impossibilidade de aprofundar ou esclarecer algumas questões. Na verdade, no inquérito por questionário, regra geral, não há possibilidades de esclarecer dúvidas e um dos motivos de fracasso da sua aplicação prende-se com o facto de os inquiridos poderem apresentar interpretações diversas sobre a mesma questão. Para superar tal situação,

“o questionário deve ser concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas” (Ghiglione & Matalon, 1997: 105).

De igual modo, na formulação das questões deve ter-se não só a preocupação de recorrer a uma linguagem clara e precisa (Quivy & Campenhoudt, 1998), como também de utilizar um vocabulário adequado ao contexto da população em estudo. Neste sentido, um outro aspecto que não pode ser descurado, é a aplicação de um pré-teste para validação do questionário.

Na preparação de um questionário, pode-se sempre optar por construir um questionário de raiz ou aplicar um instrumento já utilizado em estudos anteriores. No nosso caso optámos pela utilização de um questionário já aplicado em outro estudo de investigação, em que se trabalhou com um grupo de variáveis semelhantes. Uma vez que se pretendia aplicá-lo a “uma amostra retirada de um Universo diferente daquele para o qual foi desenvolvido o questionário” na sua versão original Hill e Hill (2008:77), entendemos ser necessário proceder à sua adaptação tendo em atenção os aspectos relativos à “relevância, clareza e compreensão das perguntas aplicadas aos respondentes do Universo novo” (*idem, ibidem*).

O questionário em questão foi elaborado e utilizado por Barbosa (2009) no âmbito de um projecto de investigação sobre articulação curricular, levado a cabo, durante a dissertação de mestrado. A autorização para a sua utilização foi concedida, pelo orientador deste trabalho que havia participado na construção do mesmo. A decisão de utilizar o mesmo questionário prendeu-se sobretudo com o facto desse instrumento ter sido aplicado no quadro de um estudo exploratório do tipo descritivo, cujas finalidades eram semelhantes às pretendidas na presente investigação, ou seja, obter conhecimento sobre representações, atitudes, valores e situações relativas a articulação curricular numa determinada população.

O investigador, ao conceber/adaptar um instrumento de recolha de dados, deve certificar-se que o referido instrumento recolhe os dados que vão de encontro aos objectivos que pretende concretizar com a investigação. Como assegura De Ketele e Roegiers (1989:229), quando um estudo “se baseia na utilização de um utensílio determinado, é necessário validar este utensílio antes de o utilizar”.

Por conseguinte, se quisermos ter confiança nos dados obtidos, torna-se necessário avaliar as suas validade e fiabilidade, dois requisitos mais importantes na avaliação de um instrumento de recolha de dados, tal como opina Bisquerra (1989). Existe uma diversidade de processos para determinar a validade de um instrumento, embora para o caso do questionário se utili-

zem com frequência a validade de conteúdo e a validade aparente, duas formas de validação à *priori* e, ainda, a validação feita à *posteriori* mediante a avaliação do grau de fiabilidade, estimado através do coeficiente de correlação. Mais à frente, referimo-nos especificamente a estas formas de validação.

Sem descurar o rigor científico que deve caracterizar o desenvolvimento de qualquer trabalho de investigação, decidimos abreviar algumas etapas do processo de validação, rentabilizando os recursos disponíveis, pois, tal como referem Ghilione e Matalon (1997: 160), “é necessário, por vezes, abreviar ou suprimir determinadas etapas e contentarmo-nos com indicações sumárias sobre determinados aspectos”.

De acordo com Hill e Hill (2008:150), um “questionário tem validade de conteúdo adequada quando os itens formam uma amostra representativa de todos os itens disponíveis para medir aspectos das componentes” ou dimensões. No nosso caso, após uma leitura exploratória da literatura sobre a temática em estudo, concluímos que os itens constantes da versão original do questionário englobam uma amostra significativa dos diferentes aspectos inerentes à temática da articulação curricular. Uma vez que a adaptação do questionário se processou apenas em termos de forma e não de conteúdo, tendo consistido essencialmente, na reelaboração de algumas questões relativas às práticas de articulação, adequando-as ao contexto educacional dos professores que iriam ser inquiridos, concluímos que eram dispensáveis outros procedimentos de validação de conteúdo. Decidimos por isso avançar e efectuar os procedimentos necessários à validação aparente do questionário.

A validade aparente indica se o instrumento mede os objectivos pretendidos na investigação. Para Bisquerra (1989:92) a validade aparente “é o grau segundo o qual o instrumento “parece” medir aquilo que pretende medir”.

Na concepção da primeira versão do questionário adaptado, definimos previamente os objectivos pretendidos com a aplicação deste instrumento de recolha de dados, após o que analisámos, seleccionámos e organizámos os itens de acordo com as dimensões definidas. Esta nova versão foi de seguida submetida a um conjunto de procedimentos para avaliar o seu grau de validade aparente. Para o efeito, submetemos a nova versão do questionário à apreciação de dois especialistas na área de Desenvolvimento Curricular, de forma a obter um acordo dos juizes relativamente à adequação dos itens aos objectivos a avaliar. As sugestões fornecidas foram tidas em conta, levando à alteração da versão submetida à análise.

Posteriormente, apresentámos essa versão reelaborada do questionário, a um grupo de seis professores semelhantes aos da amostra (dois do ensino básico e quatro do ensino secundário), com características idênticas aos da população em estudo, para apreciarem a clareza, a compreensão e a adequação das questões em análise. Para tomarmos esta opção tivemos em conta a opinião de Hill e Hill (2008:96) que recomendam que:

“ no caso de não haver tempo suficiente para aplicar um pré-teste pode ser útil mostrar as perguntas a algumas pessoas (tão semelhantes quanto possível às que irão responder ao questionário) para comentar sobre a clareza das perguntas elaboradas”.

Nesta fase da validação, tínhamos como principais preocupações averiguar se as questões eram perceptíveis para todos da mesma maneira e verificar a adequação da linguagem e a clareza das questões. Para otimizar os recursos, nomeadamente o tempo, o questionário foi aplicado oralmente pela investigadora, de modo a apreender melhor, as observações, sugestões e reacções dos professores inquiridos. As sugestões dadas pelos docentes originaram pequenas alterações a nível da construção frásica, de modo a tornar as questões mais claras.

No que diz respeito à validação a *posteriori* do questionário, recorremos à determinação da sua fiabilidade. A fiabilidade diz respeito à consistência ou à estabilidade de um instrumento. Existe uma diversidade de métodos³ para avaliar a fiabilidade de um instrumento de recolhas de dados, sendo o coeficiente *alfa de Cronbach* o método mais usado e também mais aconselhado para estimar a fiabilidade de instrumentos com itens em escalas tipo Likert (Hill & Hill: 2008). Neste sentido, decidimos utilizar este método para estimar a fiabilidade das dimensões do questionário cujos itens apresentavam em escalas tipo Likert.

Os resultados obtidos através do cálculo do coeficiente *alfa Cronbach*, tendo sido usado para o efeito o programa estatístico SPSS, encontram-se expressos no quadro XIII.

Quadro XIII – Valores do coeficiente *alfa* por dimensões

Dimensão/Itens	Coeficiente <i>alfa</i> de Cronbach	Nº de Itens
Dimensão 2 (3.1. a 3.11)	0,537	11
Dimensão 3 (4.1. a 4.6)	0,739	6
Todos os itens (3.1 a 4.6)	0,701	17

Os valores do coeficiente *alfa* de *Cronbach* variam entre 0 a 1. Na prática valores maiores que 0,5 têm sido considerados aceitáveis em processos de validação de questionários. No entanto autores como Hill e Hill (2008) e Bisquerra (1989) consideram que para garantir a fiabilidade

³ De acordo com Hill e Hill (2008: 145-147) os métodos mais conhecidos para estimar a fiabilidade são os seguintes: *fiabilidade do tipo estabilidade temporal*; *fiabilidade do tipo versões equivalentes*; *fiabilidade do tipo consistência interna do tipo split-half* e *fiabilidade interna alfa de cronbach*.

de um instrumento de medida baseado essencialmente numa escala de Likert, o coeficiente *alpha* deverá situar-se em valores superiores a 0,7.

No nosso caso, tomando como referencial o valor de 0,5 para o coeficiente *alpha*, considerámos que os itens do questionário, avaliados por este método, se encontravam dentro de valores aceitáveis de fiabilidade. Aliás, julgamos nos casos em que o valor do coeficiente foi menos que 0,7 tal se ficou a dever ao modo de formulação de quatro questões que utilizavam respostas pela negativa. No entanto, estamos conscientes de que para futuras utilizações, o questionário poderá sofrer alguns ajustes que permitam ter em atenção os aspectos menos positivos revelados pela validação à *posteriori*. Concluídas as modificações e os procedimentos que acabamos de referir demos por finalizada esta etapa, que resulta na versão final do questionário (Anexo 1).

5.1.1. Estrutura do questionário

Em termos estruturais, o questionário engloba duas partes principais: uma respeitante aos dados pessoais e profissionais dos professores inquiridos e uma segunda parte relativa aos dados de opinião sobre a articulação curricular. Na segunda parte, as variáveis independentes foram organizadas em quatro dimensões: (1) Articulação curricular; (2) Práticas de articulação curricular; (3) Constrangimentos à prática da articulação curricular; (4) (In)sucesso educativo e articulação curricular.

No que concerne à forma, o questionário seguiu um desenho de tipo misto, mobilizando para o efeito três tipos de questões: questões fechadas, do tipo escala ordinal de ordenação com cinco níveis, desde o menos importante ao mais importante; questões fechadas do tipo escala de Likert com cinco graus de medição variando desde o “discordo totalmente” ao “concordo totalmente”; e ainda questões abertas. As questões com escala ordinal foram associadas a um sistema de pontuações de 1 a 5 que correspondem respectivamente ao valor menos e mais valorizado das escalas.

No final do questionário deixámos um espaço aberto para que os professores, caso o entendessem, pudessem livremente tecer comentários e/ ou dar sugestões, tanto acerca do questionário como da temática em análise.

No questionário predominaram as questões fechadas, tendo sido formuladas apenas três questões abertas. Tal opção deveu-se sobretudo às vantagens que advém da aplicação deste tipo de perguntas, ou seja, obter uma grande diversidade de informação de uma só vez, existindo ainda a possibilidade de quantificar os dados obtidos.

Atendendo aos propósitos da investigação a elaboração e aplicação do questionário norteou-se pelos seguintes objectivos:

1. Identificar representações dos professores sobre o conceito de articulação curricular.
2. Averiguar indicadores da articulação curricular valorizados pelos professores. (Averiguar como é que os professores se posicionam acerca do conceito de articulação curricular).
3. Conhecer a opinião dos professores sobre actividades de articulação curricular que devem ser promovidas na escola.
4. Identificar eventuais constrangimentos que possam dificultar a promoção da articulação curricular na escola.
5. Auscultar a opinião dos professores sobre a relação da articulação curricular com o (in)sucesso educativo dos alunos.

Tendo por base os objectivos formulados, organizámos os diferentes itens em função de quatro dimensões tal como se apresentam no quadro XIV

Quadro XIV - Dimensões e itens do questionário

Dimensão 1 – Articulação Curricular/ Itens	
Com esta dimensão pretende-se estudar o posicionamento dos professores em relação ao conceito de articulação (vertical e horizontal).	1.1. Conjunto de estratégias que facilitam a transição dos alunos entre o ensino básico e o ensino secundário.
	1.2. Interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas disciplinares do mesmo ano de escolaridade com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos.
	1.3. Conjunto de procedimentos que permite a sequencialidade dos conteúdos curriculares em diferentes anos ou ciclos/fases de aprendizagem.
	1.4. Estratégias de interdisciplinaridade que permitem ao aluno desenvolver uma visão global e integrada do conhecimento.
	1.5. Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem.
Dimensão 2 – Práticas de Articulação Curricular / Itens	
Esta dimensão integra uma série de questões através das quais pretendemos averiguar a opinião dos professores sobre actividades de articulação (horizontal e vertical) que devem ser promovidas nas escolas.	3.1. A articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Ensino Básico e do 1º Ciclo do Ensino Secundário
	3.2. Na minha escola os professores preocupam-se em encontrar mecanismos de articulação curricular entre o Ensino Básico e o 1º Ciclo do Ensino Secundário.
	3.3. A partilha de experiências com colegas é uma estratégia facilitadora articulação curricular
	3.4. É habitual entre os professores, a organização de visitas dos alunos do ensino básico para a escola secundária onde vão transitar.
	3.5. No ensino secundário, a articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões de docentes da respectiva área curricular/grupo de disciplina.
	3.6. A reflexão conjunta entre docentes do Ensino Básico e do 1º Ciclo do Ensino Secundário sobre as suas práticas educativas permite identificar pistas que facilitam a realização de actividades de articulação curricular.

	<p>3.7. O conhecimento do(s) programa(s) da(s) disciplina(s)/áreas curriculares de diferentes anos de escolaridade é fundamental para a concretização da articulação curricular.</p> <p>3.8. As reuniões de trabalho dos grupos de disciplina são espaços privilegiados para a preparação de actividades de articulação curricular.</p> <p>3.9. A planificação conjunta entre professores dos vários grupos disciplinares permite uma melhor articulação curricular horizontal</p> <p>3.10. O funcionamento de turmas da 3ª fase do Ensino Básico e do 1º Ciclo do Ensino Secundário no mesmo edifício escolar facilita a articulação curricular.</p> <p>3.11. Os documentos de suporte à gestão curricular (P.E.E., P.A.A., P.A., R.I., ...)⁴ devem ser explícitos e claros nas intenções relativas ao processo de articulação curricular tanto a nível vertical como horizontal.</p>
Dimensão 3 – Constrangimento à Articulação Curricular / Itens	
Nesta dimensão pretendemos questionar os professores sobre os eventuais constrangimentos com que se deparam na escola e que dificultam a promoção da articulação curricular.	<p>4.1. A falta de interligação entre o grupo de docentes de cada Fase no Ensino Básico / Grupos de Disciplina no Ensino Secundário é um obstáculo à concretização da articulação curricular horizontal</p> <p>4.2. A falta de espaços físicos adequados na escola impede a realização de projectos interdisciplinares que promovam a articulação curricular (vertical e horizontal).</p> <p>4.3. A falta de uma liderança forte na coordenação do grupo de docentes/ grupo disciplinar pode condicionar o processo de articulação curricular</p> <p>4.4. A falta de um tempo específico no horário dos professores dificulta a articulação curricular (horizontal e vertical).</p> <p>4.5. A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular</p> <p>4.6. A não existência de reuniões de coordenação entre o colectivo de professores da turma é um obstáculo à articulação horizontal.</p> <p>12.1. Autores dos programas</p> <p>12.2. Delegação do ME / Serviços centrais do Ministério da Educação</p> <p>12.3. Grupos de docentes / Grupos de disciplinas na escola no Ensino Secundário</p> <p>12.4. Professores individualmente</p> <p>12.5. Núcleo Pedagógico no Ensino Básico / Coordenador de disciplina</p>
Dimensão 4 – (In)sucesso Educativo e Articulação Curricular / Itens	
Esta dimensão permite averiguar a opinião dos professores sobre o sucesso educativo e qual a percepção dos mesmos a respeito da relação entre a articulação curricular e sucesso educativo.	<p>6.1. Capacidade de iniciativa.</p> <p>6.2. Participação nas actividades curriculares propostas.</p> <p>6.3. Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/ problemas do quotidiano.</p> <p>6.4. Classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo.</p> <p>6.5. Interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula.</p> <p>7.1. Capacidade de iniciativa.</p> <p>7.2. Participação nas actividades curriculares propostas.</p> <p>7.3. Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/problemas do quotidiano.</p> <p>7.4. Classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo.</p> <p>7.5. Interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula.</p> <p>9.1. Os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola.</p> <p>9.2. Dificuldade de entender a linguagem utilizada pelo professor.</p> <p>9.3. Indisciplina na sala de aula.</p> <p>9.4. Dificuldade que o aluno tem em lidar com frustrações / adversidades.</p> <p>9.5. A falta de auto-estima</p> <p>10.1. As planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas.</p> <p>10.2. Não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social, afectiva...).</p> <p>10.3. Não investir num bom relacionamento com os alunos.</p> <p>10.4. Os professores trabalharem de forma individualista.</p> <p>10.5. Não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo.</p>

⁴ PEE- Projecto educativo de escola; PAA - Plano anual de actividades; PA – Planificação Anual dos grupos de disciplina, RI – Regulamento interno

5.2. Inquérito por entrevista

Para além do questionário, utilizámos também como técnica de recolha de dados o inquérito por entrevista.

A entrevista é uma técnica que “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas com o objectivo de obter informação sobre a outra” (Bogdan & Biklen 1994:134). Na mesma linha de pensamento, Bisquerra (1989:103) define a entrevista como “uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”.

No âmbito deste trabalho de investigação, as entrevistas foram utilizadas para obter informações complementares, aprofundar o conhecimento sobre as percepções, perspectivas e posicionamentos dos professores sobre determinada situação educativa, ou seja, permitiram recolher dados na “linguagem dos próprios sujeitos” e estabelecer ideias sobre a forma como os participantes interpretam as dificuldades e potencialidades das tarefas (Bogdan & Biklen, 1994).

A este propósito, Bell (2002: 118) destaca que a entrevista é utilizada para “testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer” pois tais fenómenos só serão “acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, permitindo “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar” (Ghiglione & Matalon 1997:13).

Como é óbvio, a técnica do inquérito por entrevista pressupõe vantagens e desvantagens. Assim, o grau de profundidade dos elementos de análise e a flexibilidade na adaptação das questões são algumas das vantagens apontadas por Quivy & Campenhoudt (1998). Como desvantagem do recurso à entrevista, são frequentemente assinalados o tempo consumido e a disponibilidade do entrevistado. Além disso, devemos estar conscientes de que há sempre um risco potencial de enviesamento das respostas dos sujeitos entrevistados.

De entre os diversos tipos de entrevista, optámos pela entrevista semi-estruturada (Bogdan & Biklen, 1994), não só por ser uma das técnicas mais utilizadas no campo das ciências sociais (Quivy & Campenhoudt 1998) mas também por ser útil para concretizar os propósitos que delineámos para o estudo.

Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista semi-estruturada ou semi-directa:

“não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista.” (*ibidem*:194)

No contexto da nossa investigação, e por questões de coerência e de complementaridade, as entrevistas realizadas basearam-se nas mesmas dimensões do questionário. Para o efeito, construímos um guião da entrevista (anexo 2) onde definimos os objectivos que serviram de base à elaboração de um conjunto de questões. O guião da entrevista abarca uma parte relativa a dados pessoais e profissionais dos entrevistados e uma segunda parte com uma série de questões relacionadas com as dimensões seleccionadas para trabalhar a articulação curricular.

A utilização do guião foi extremamente importante como instrumento de orientação na condução da entrevista. No entanto, não deixámos de preservar o princípio da flexibilidade, isto é, não seguimos com rigor a ordem estipulada para as perguntas no guião e, em alguns casos, acrescentámos outras questões entendidas como pertinentes para esclarecer os professores entrevistados e para recolher o máximo de informação possível.

5.3. Procedimentos para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados

No processo de recolha de dados, tal como nas restantes fases de um estudo de investigação, existem questões de natureza ética que devem ser acauteladas pelo investigador, tais como o “modo de acesso ao local de pesquisa”, a “obtenção do consentimento informado dos participantes na investigação” e a manutenção da confidencialidade dos dados recolhidos (Lima, 2006). Neste sentido, quando da aplicação do questionário e das entrevistas, foram concretizados alguns procedimentos, que passamos a descrever de seguida.

Num primeiro momento, em requerimento dirigido ao Director Geral do Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação (Anexo 3), informámos da nossa intenção de realizar um estudo de investigação e solicitámos a necessária autorização para a recolha de dados junto dos professores de escolas básicas e secundárias. Foi-nos concedida a autorização e feita uma comunicação às direcções das escolas a informar sobre a investigação (Anexo 4). Este procedimento justifica-se, pois, tal como refere Lima (2006: 141), quando se iniciam investigações em contextos, onde as relações hierárquicas são bem definidas é bom solicitar aos dirigentes que

comuniquem aos outros membros da organização que "a hierarquia *aceitou abrir as suas portas à pesquisa*".

Obtido a devida autorização, encetámos contactos com as direcções das nove escolas secundárias da via geral, situadas no concelho da Praia e das seis escolas básicas, que se localizam nas imediações dessas escolas secundárias. Nessa primeira visita às escolas, informámos os responsáveis sobre o nosso projecto de investigação, solicitando a colaboração da direcção e a participação dos professores quando da aplicação dos questionários e realização das entrevistas. Houve toda a abertura e receptividade por parte dos responsáveis das escolas que se disponibilizaram de imediato para colaborar na recolha de dados. Foram agendadas a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas para o início do 2º período.

Assim, num segundo contacto com as escolas, entregámos pessoalmente os questionários, às respectivas direcções para serem distribuídos aos professores, tendo sido também combinado o processo de recolha dos mesmos. Aproveitámos o momento para encetar um contacto prévio com os professores a serem entrevistados (membros dos órgãos de gestão da escola e alguns coordenadores do grupo disciplinar), e lhes explicar os objectivos da entrevista. A partir daí, obtivemos o consentimento e informámos os professores seleccionados para a entrevista.

Na realização das entrevistas reforçámos, uma vez mais, o compromisso de salvaguardar o anonimato da escola e dos docentes entrevistados, bem como a confidencialidade das informações recolhidas. Além disso, apresentámos o guião de entrevista aos professores a entrevistar e procurámos observar alguns dos princípios metodológicos inerentes a esta técnica. As entrevistas foram realizadas em espaços da escola, em ambiente com alguma privacidade, de forma a evitar ao máximo as interferências externas no processo e, no horário mais conveniente para os entrevistados. Durante este processo procurámos criar um clima de empatia e colocar o entrevistado o mais à vontade possível.

Com o consentimento prévio dos entrevistados, foi feita a gravação áudio das entrevistas, cuja duração oscilou entre 30 e 40 minutos. Todas as entrevistas foram posteriormente transcritas tendo codificado os entrevistados (E1, E2...), com a preocupação de proteger a sua identidade (Lima, 2006). De igual modo, na transcrição das entrevistas omitimos o nome de pessoas, da escola, de instituições e ou locais, pois consideramos com Bogdan e Biklen (1994:77) que " as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes nenhum tipo de transtorno".

5.4. Análise documental

Outra técnica de recolha de dados utilizada foi a análise documental. Parafraseando De Ketele e Roegiers (1999:38), "é raro que um único método de recolha de informação permita, por si só, fornecer toda a documentação necessária". Por norma, ao método de recolha principal junta-se "um ou dois métodos secundários (...) para a completar" (*ibidem*:39). No nosso caso, a análise documental assume este papel de complementaridade.

A utilização da análise documental em investigações de carácter qualitativo reveste-se de grande pertinência, na medida em que os documentos escritos retratam a forma como a organização funciona e traduzem a concepção que os agentes educativos têm da mesma (Bogdan e Biklen, 1994: 180).

Procedemos à recolha e análise dos documentos que julgámos convenientes, em função dos objectivos delineados para o estudo. Para além da legislação e documentos oficiais produzidos ao nível da Administração Central, foram analisados outros documentos construídos nas escolas, tendo os mesmos sido seleccionados de acordo com as necessidades que nos surgiram. Foram analisados entre outros, o plano anual de actividades, o regulamento interno e a planificação anual dos grupos de disciplina.

A consulta destes documentos revelou-se imprescindível por se tratar de documentos oficiais que por um lado, regulamentam a organização e gestão educativa na escola e legitimam atitudes, comportamentos e acções profissionais dos docentes e por outro, esclarecem sobre a forma como a escola se apropria e ajusta as orientações ao seu contexto.

6. Técnicas de análise e tratamento dos dados

Para o tratamento e análise dos dados recolhidos recorreremos às técnicas de análise da estatística descritiva⁵ para os resultados obtidos através do questionário e à análise de conteúdo para os dados recolhidos através das entrevistas e das questões abertas do questionário.

⁵ Como salienta Coutinho (2007:4), "às estatísticas que permitem descrever a amostra chamamos *descritivas*, e aos procedimentos estatísticos que permitem inferir resultados da amostra para a população designamos por *estatísticas inferenciais*".

6.1. Análise estatística

Para efeito de tratamento estatístico dos dados utilizamos o programa SPSS – Statistical Package for Social Sciences – versão 18 para Windows, sendo que o primeiro passo foi a criação de uma base de dados.

Posteriormente, recorreremos ao cálculo das estatísticas descritivas, que nos possibilitaram descrever e sumarizar as características das variáveis obtidas pela amostra de dados, proporcionando uma apresentação clara e concisa de resultados. Este tipo de procedimentos facilita a leitura e interpretação dos resultados e dá ao “leitor uma perspectiva útil sobre a natureza da amostra e da investigação” (Hill & Hill, 2008:260).

O cálculo das estatísticas descritivas circunscreveu-se na utilização dos seguintes métodos e testes estatísticos:

a) *Distribuição de frequências* – procedimentos frequentemente utilizados quando se trabalha sobretudo com variáveis categóricas. No nosso caso, trabalhamos com variáveis categóricas discretas que foram descritas e apresentadas através de tabelas de frequências e ou gráficos, expressos em percentagens, o que facilita uma rápida visualização em termos de “maior ou menor ocorrência de cada categoria,” ao mesmo tempo “que nos permite ajuizar acerca da preponderância com que cada um ocorre na amostra” (Morgado, 1998: 219).

b) *Medidas de tendência central* - das diversas medidas existentes, utilizaremos apenas a média amostral que “não é mais do que a média aritmética obtida somando os scores e dividindo pelo número deles” (Coutinho, 2007:19). A média foi utilizada na interpretação dos resultados obtidos nas questões de tipo escala de Likert, como um indicador do grau de adequação das respostas. Para a análise e interpretação das médias obtidas, adoptámos como referência os critérios propostos por Morgado (2000: 126):

Quadro XV - Significado de avaliação dos valores da média

Média de avaliação	Significado da avaliação
1,0 – 2,5	Claramente inadequado
2,6 – 3,5	Indefinição avaliativa
3,6 – 5,0	Claramente adequado

c) *Medidas de dispersão* – estas medidas dão-nos ideia de como as pontuações se dispersam em torno do valor central da distribuição (média ou mediana). No nosso caso, como medida de dispersão calculámos o desvio-padrão, valor que se encontra associado à média. É

uma das medidas mais utilizadas, particularmente nas situações em que se analisam dados obtidos através de escalas intervalares tipo de Likert.

Quanto mais variabilidade houver entre os dados, ou seja, quando mais se afastam da média, maior será o desvio padrão, cuja variação no nosso estudo foi interpretada com base nos critérios seguintes.

Quadro XVI - Nível de consenso de acordo com a variação do valor do desvio-padrão

Valor do desvio-padrão	Nível de consenso
0,00 – 0,29	Alta Concordância
0,30 – 0,59	Concordância moderada/alta
0,60 – 0,89	Moderada / baixa concordância
mais de 0,90	Concordância baixa

(adaptado de Pacheco, 1995:99)

d) *Medidas de relação* – estas medidas são utilizadas para determinar a existência ou não de uma associação entre pares de (duas) variáveis. Para o efeito, recorreremos ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson e elaborámos matrizes de correlação, onde se apresenta a correlação entre o conjunto das variáveis dependentes de uma mesma dimensão.

Os valores do coeficiente de correlação variam entre -1 a +1, o valor zero significa que não existe correlação. Os sinais + ou – elucidam-nos sobre a direcção e o sentido da correlação: uma correlação significativa e positiva (+) diz-nos que a variação dos valores das variáveis se dá no mesmo sentido, enquanto numa correlação significativa e negativa (-), se dá uma relação inversa, ou seja, valores altos numa variável associam-se a valores baixos na outra variável e vice-versa.

Na avaliação e interpretação dos níveis de significância dos coeficientes calculados adoptámos os critérios propostos por Pestana e Gageiro (2003:189) e que apresentamos no quadro XVII.

Quadro XVII- Valores do coeficiente e níveis de correlação

Valor do coeficiente de correlação	Nível de consenso
$\leq 0,20$	Relação muito baixa
0,20 – 0,39	Relação baixa
0,40 – 0,69	Relação moderada
0,70 – 0,89	Relação alta
mais de 0,90	Relação muito alta

(adaptado de Pestana e Gageiro, 2003:189)

6.2. Análise de conteúdo

A quantidade de informação obtida através das entrevistas requer que, no processo de análise, a mesma seja reorganizada, e sintetizada, procurando padrões para a interpretação dos dados colhidos, de forma a tornarem-se compreensíveis para o leitor.

Neste sentido, no processo de análise e tratamento dos “dados suscitados”, resultantes do inquérito por entrevista e das perguntas abertas do questionário, recorreremos à análise de conteúdo por se tratar de uma técnica que nos permite “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar” (Esteves, 2006: 107).

Na linha do que nos propõe Bardin (1995: 42), a análise de conteúdo é vista “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, visando obter indicadores “que permitam a inferência de conhecimentos (...) destas mensagens”.

Em síntese, esta técnica permite a desocultação e a compreensão do que está subjacente às palavras, como destaca Vala (1986:104), “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção dos discursos a analisar e as condições de produção da análise.”

No processo de análise dos dados das entrevistas seguimos as etapas sugeridas por Bardin (1995). Deste modo iniciámos o processo com uma “leitura flutuante” identificando no “corpus documental”, os “dados pertinentes” (Esteves, 2006) e procurámos identificar paralelamente as unidades de análise para posterior “categorização”⁶. Nesta etapa de categorização, que, segundo (Esteves, 2006), é a operação central da análise de conteúdo, não obstante termos delineado as categorias *a priori*, em função dos objectivos definidos no guião das entrevistas, seguimos uma abordagem essencialmente indutiva, uma vez que procederíamos ao ajustamento das categorias sempre que necessário, a partir dos dados das entrevistas.

Este procedimento de codificação, na linha do que nos é proposto por Bardin (1995), Vala (2003) e Esteves (2006), compreendeu ainda o recorte das unidades de análise⁷. No nosso caso, decidimos pela delimitação de dois tipos de unidades: a “ unidade de registo temática”, entendida como a unidade de sentido ou de significação a codificar (uma frase ou parte de uma frase) e a “ unidade de enumeração” a partir da qual se procede à quantificação de ocorrências.

Por se tratar de um estudo exploratório, a preocupação principal não foi tanto quantificar a frequência com que determinadas ocorrências aparecem no discurso dos entrevistados, mas

⁶ De acordo com Bardin (1995:37) categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género”

⁷ No entender destes autores, na análise de conteúdo, existem três tipos de unidades de análise: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração.

observar a ausência ou a presença dessas ocorrências. Assim, em termos metodológicos, adoptámos o critério de fazer referência às unidades de registo cuja frequência fosse igual ou superior a três.

A partir das unidades de registo codificadas, inferimos uma diversidade de indicadores que nos ajudou “a compreender melhor o sentido da própria categoria, de acordo com a óptica dos inquiridos” (Esteves 2006:116).

Na categorização das unidades de análise, procurámos assegurar os princípios, da *exaustividade* – todas as unidades de registo sem excepção foram integradas numa dada categoria – e da *exclusão mútua* - o conteúdo de cada categoria não se sobrepõe ao conteúdo de nenhuma das outras - (Bardin, 1995; Esteves 2006).

A fase de categorização resultou na reorganização, simplificação e clarificação do *corpus* de dados recolhidos, permitindo-nos fazer a interpretação dos mesmos através de inferências sobre as mensagens dos entrevistados. No entanto, tais inferências podem ser “questionadas por outros e podem ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e tratamento de dados, daquela ou de investigações futuras (Esteves, 2006:108).

Em relação às questões abertas do questionário, que foram submetidas a uma análise de conteúdo, após a análise do *corpus* de dados, procedeu-se à organização das unidades de registo nas categorias pré-definidas, integradas nas dimensões descritas no questionário. Seguidamente, procedemos à interpretação dos dados, que apresentamos consoante as dimensões a que se referiam.

Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados

Introdução

Neste capítulo faremos a apresentação e análise dos resultados obtidos em função das técnicas e instrumentos de recolha de dados por nós utilizados.

Para tal, seguiremos a mesma ordem da realização de cada uma das pesquisas de recolha de dados: apresentação dos resultados do questionário e posteriormente os resultados das entrevistas. Naturalmente, os dados resultantes das várias técnicas se relacionam e complementam não podendo ser entendidos separadamente. Neste sentido, optamos por uma interpretação integrada, apresentando sempre que se considerar conveniente, os comentários resultantes da interpretação e cruzamentos dos dados obtidos. De igual modo, sempre que se julgar pertinente, faremos referência à documentação por nós consultada para esclarecer ou complementar os dados empíricos.

1. Inquérito por questionário

No que diz respeito ao inquérito por questionário, a apresentação dos dados obtidos será efectuada de acordo com as quatro dimensões estruturantes do questionário, explicitadas no capítulo anterior e que aqui relembramos (quadro XVIII).

Quadro XVIII- Dimensões do questionário

DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO
Dimensão 1. Articulação Curricular
Dimensão 2. Práticas de Articulação Curricular
Dimensão 3. Constrangimentos à Articulação Curricular
Dimensão 4. (In)Sucesso Educativo e Articulação Curricular

Para facilitar a leitura e a interpretação dos dados, os resultados obtidos através das questões de resposta fechada serão apresentados em forma de quadros e gráficos expressos em termos de percentagens.

Nas questões de resposta fechada onde se utilizou a escala tipo Likert, e também para facilitar a interpretação dos dados, agrupámos os valores das respostas “discordo totalmente” e “discordo” considerando apenas uma categoria de discordância e, de igual modo, associámos as respostas “concordo totalmente” e “concordo” numa única escala de concordância.

Os resultados obtidos através das questões de resposta aberta referentes às dimensões 1, 3 e 4 foram objecto de uma análise de conteúdo, tendo sido criadas matrizes para organização da informação as quais são apresentados no anexo 6. Ao longo da apresentação são incluídos extractos das opiniões emitidas pelos professores e feitos os devidos comentários de acordo com a dimensão a que dizem respeito.

1.1. Articulação Curricular

Como referimos mais atrás, a problemática da articulação curricular tem sido cada vez mais reconhecida como um factor que pode influenciar o sucesso educativo dos alunos. No contexto educativo cabo-verdiano, é uma expressão recorrentemente utilizada, quer seja ao nível do discurso dos docentes, quer por entidades com responsabilidades na administração e gestão do sistema educativo. Trata-se, contudo, de um conceito polissémico, isto é, susceptível de interpretações diversas, podendo ser idealizado de formas distintas.

Por conseguinte, nesta dimensão do questionário, tornou-se pertinente saber os posicionamentos e as percepções dos professores a respeito da articulação curricular. Para o efeito, foram delineadas cinco itens relativos a elementos caracterizadores do conceito de articulação curricular (vertical e horizontal) e solicitado aos professores que os ordenassem do mais importante (5) para o menos importante (1). Os resultados obtidos estão explicitados no quadro XIX.

Quadro XIX – Elementos/Concepções acerca da Articulação Curricular

Dimensão 1- Articulação Curricular					
Itens da dimensão	1	2	3	4	5
1.1- Conjunto de estratégias que facilitam a transição dos alunos do ensino básico para o ensino secundário	9,7	20,9	23,1	23,1	22,4
1.2- Interligação de saberes das diferentes disciplinas /áreas disciplinares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos	3	8,2	20,1	21,6	46,3
1.3- Conjunto de procedimentos que permite a sequencialidade dos conteúdos curriculares em diferentes anos/ ciclos/fases de aprendizagem	5,2	12,7	11,2	44,8	23,9
1.4- Estratégias de interdisciplinaridade que permitem ao aluno desenvolver uma visão global e integrada do conhecimento	4,5	9	38,8	21,6	21,6
1.5- Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino-aprendizagem	67,2	10,4	5,2	6	10,4

A análise dos dados do quadro revela que 46,3% dos professores inquiridos considera como mais importante a ideia da articulação curricular como interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos.

O segundo aspecto mais valorizado pelos respondentes (44,8%) é o entendimento da articulação como conjunto de procedimentos que permite a sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos/ciclos/fases de aprendizagem. Por sua vez, 38,8% dos inquiridos reconhecem como sendo medianamente importante a percepção da articulação curricular como um conjunto de estratégias de interdisciplinaridade que permitem ao aluno desenvolver uma visão global e integrada do conhecimento.

Relativamente à visão da articulação como conjunto de estratégias que facilitam a transição dos alunos entre o ensino básico e o ensino secundário, verificamos que houve muita dispersão de opiniões no grupo de professores respondentes. A percentagem de inquiridos que o colocam em 2º e 3º lugares é igual (23,1%), sendo que 22,4% consideram tratar-se do elemento mais importante da articulação uma vez que a seleccionaram em 1º lugar, tendo sido ainda posicionada no 4º lugar por cerca de 20,9% dos professores inquiridos.

A articulação curricular como conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino-aprendizagem é o aspecto menos valorizado, sendo relegado para a posição mais baixa na ordem de importância por 67,2% professores inquiridos. Daí que se pode presumir que grande parte dos professores não concorda com a ideia de que os procedimentos da articulação curricular tornam mais complexo o processo de ensino e da aprendizagem. Contudo, não deixa de ser surpreendente que 10,4% dos professores inquiridos tenham seleccionado este item como o mais importante, isto é, consideram que a articulação curricular torna mais complexo o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta a análise dos dados do quadro, relativamente aos aspectos que conformam e definem a articulação curricular (vertical e horizontal) podemos ordenar as preferências dos professores inquiridos da seguinte forma:

- 1º. Interligação de saberes das diferentes disciplinas /áreas disciplinares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos.
- 2º. Conjunto de procedimentos que permite a sequencialidade dos conteúdos curriculares em diferentes anos/ ciclos/fases de aprendizagem.
- 3º. Estratégias de interdisciplinaridade que permitem ao aluno desenvolver uma visão global e integrada do conhecimento.
- 4º. Conjunto de estratégias que facilitam a transição dos alunos do ensino básico para o ensino secundário.
- 5º. Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere a esta dimensão, para complementar e aprofundar o conhecimento das representações dos professores acerca da articulação curricular, o questionário incluía uma questão de resposta aberta. Nesse sentido, foi pedido aos professores que anotassem o que representaria para eles a articulação curricular entre o ensino básico e o 1º ciclo do ensino secundário ou entre anos de escolaridade contíguos (articulação curricular vertical) e também a articulação curricular entre as áreas disciplinares/disciplinas do mesmo ano de escolaridade (articulação curricular horizontal). A matriz da análise de conteúdos efectuada às respostas obtidas encontra-se descrita no anexo 6.

A síntese dos resultados da análise de conteúdo permite-nos constatar que uma grande parte dos professores respondentes assume a articulação curricular vertical como procedimentos que permite a sequencialidade de conteúdos curriculares, resultado que está em conformidade com o obtido na questão de resposta fechada analisada anteriormente:

“Significa uma melhor organização e sequência dos conteúdos das disciplinas de forma a não haver um desfasamento entre uma fase/ciclo ou ano subsequente e nem repetição sucessiva de conteúdos”. (Q109)

“É uma ligação sequencial entre os conteúdos da 3ª fase do ensino básico com os do 1º ciclo do ensino secundário, alargando o grau de complexidade”. (Q70)

“É o estabelecimento de uma ligação entre os conteúdos programáticos, de forma progressiva, nos diversos níveis de ensino.” (Q79)

De acordo com as opiniões emitidas, consegue-se perceber que muitos professores destacam a questão da relação entre a preparação dos alunos/nível de desenvolvimento do aluno e a transição escolar de um nível/ciclo para outro:

“Facilita a integração dos alunos saídos do ensino básico (monodocência) para a pluridocência no 1º ciclo [do ensino secundário], amenizando a mudança”. (Q1)

“Ligação entre os dois níveis de ensino, preparação dos alunos na 3ª fase de modo a estarem com o mínimo de requisitos na transição para o 1º ano do Ensino Secundário”. (Q72)

“Conjunto de estratégias que permite a transição do básico para o secundário, tendo em conta o nível de desenvolvimento do aluno”. (Q81)

Esta posição, quando cruzada com os resultados da questão de resposta fechada analisada anteriormente (item 1.1), permite-nos deduzir que, embora na percepção dos professores inquiridos, as estratégias para uma boa transição dos alunos não seja o elemento mais importante da articulação curricular a verdade é que se configura como um aspecto a merecer atenção e a desenvolver na passagem entre o ensino básico e o ensino secundário.

No que concerne à articulação curricular horizontal, a análise dos resultados obtidos permite-nos constatar que, para a maioria dos professores respondentes, a articulação curricular horizontal é vista como um conjunto de actividades de interdisciplinaridade, em que o foco está no reforço ou na complementaridade dos conteúdos curriculares:

“Será a coordenação entre professores de diferentes disciplinas do mesmo ano, de forma a evitar repetições mas sobretudo, aproveitar e complementar os conhecimentos de áreas diferentes”. (Q109)

“Actividades de coordenação entre os professores das várias disciplinas do mesmo ano para reforçar e melhorar o conhecimento dos alunos sobre determinados conteúdos curriculares”. (Q23)

Por outro lado, podemos verificar que os professores respondentes, embora em menor número, também associam a articulação curricular horizontal à questão da interligação do conhecimento:

“Complementaridade, sinergia entre as disciplinas para consolidar e reforçar a aprendizagem do aluno (acção do conjunto é muito mais do que o somatório da acção individual de cada disciplina) ” (Q73)

“É o estabelecer de ligações entre as disciplinas do mesmo ano para mostrar aos alunos que o saber está todo interligado” (Q57)

Ainda que de forma ténue, conseguimos vislumbrar nas opiniões emitidas por alguns inquiridos, uma certa valorização da relação entre a articulação curricular (vertical e horizontal) e a melhoria da aprendizagem dos alunos (embora não seja muita clara a relação com o sucesso educativo):

“É a organização dos conteúdos programáticos do 1º ciclo de modo a dar continuidade (...) facilitando a compreensão e a aprendizagem do aluno”. (Q83)

“(...) troca de experiências entre professores [de níveis/anos diferentes] o que proporciona maior possibilidade de sucesso na aprendizagem”. (Q122)

“É fazer uma coordenação dos conteúdos entre as diferentes disciplinas afins do mesmo ano de escolaridade por forma a que os alunos alcancem o sucesso na aprendizagem”; (Q83)

“Interligação de conteúdos de disciplinas diferentes do mesmo ano de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos ” (Q21)

Pelo discurso de muitos dos professores respondentes, verificamos também que estão conscientes de que, o trabalho docente em conjunto e a partilha de experiências entre professores são condições importantes, quer nas actividades de articulação curricular horizontal, quer na transição entre níveis/ciclos diferentes:

“Concertação entre os professores das diferentes disciplinas do mesmo ano, no sentido de juntos analisarem os conteúdos afins que podem ser desenvolvidos por exemplo através de um plano integrado.” (Q3)

“É a interligação entre os diferentes níveis de ensino, através do trabalho em conjunto e da partilha de ideias entre docentes do ensino básico e do 1º ciclo do ES”. (Q13)

“É o estabelecer de pontes (...) através dos conteúdos programáticos e intercâmbio entre os professores sobre os procedimentos metodológicos ou estratégias a utilizar para puderem saber como fazer esta continuidade na mudança de um ciclo para outro”. (Q32)

“(...) representa a troca de experiências entre professores dos diferentes níveis/ciclos”. (Q122)

Ao cruzar os dados relativos às respostas da questão fechada com as da questão aberta desta dimensão em análise, podemos concluir que na percepção dos professores inquiridos, o conceito de articulação curricular está centrada sobretudo nos conteúdos seja, no aspecto da sequencialidade de conteúdos curriculares (articulação curricular vertical) seja, na ideia da interdisciplinaridade como forma de complementar/reforçar os conteúdos curriculares (articulação curricular horizontal). Esta constatação impele-nos a questionar se os professores têm a percepção de que também é importante a articulação dos aspectos relativos quer aos critérios de avaliação, quer à estratégias de actuação com os alunos.

Por outro lado, a constatação de que os professores inquiridos evidenciam alguma dispersão/indefinição de opinião relativamente à ideia da articulação curricular como conjunto de estratégias que facilitam a transição dos alunos do ensino básico para o ensino secundário, deixa entender a necessidade de se promover uma reflexão sobre esta temática no seio dos professores dos dois níveis de ensino.

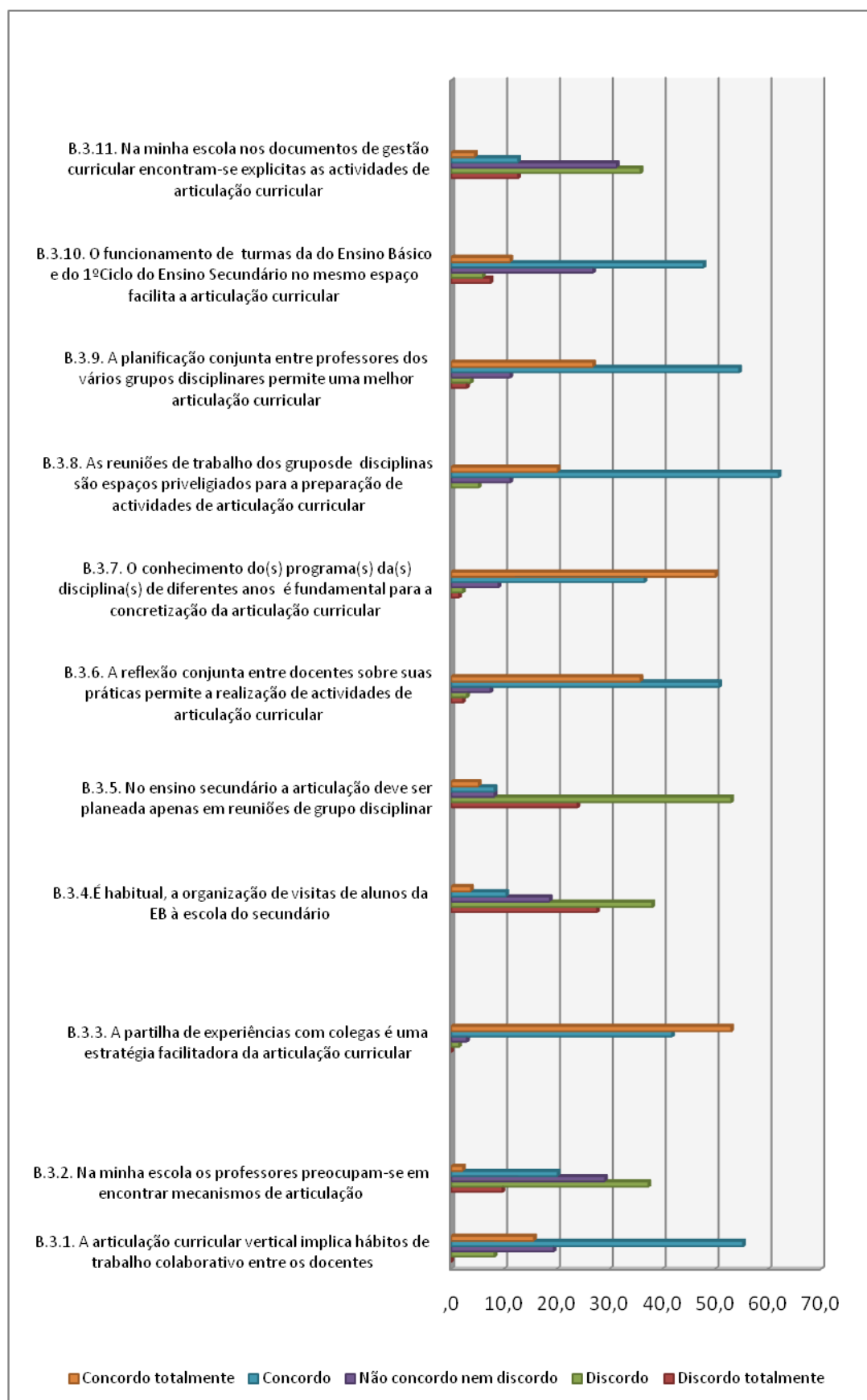
1.2. Práticas de Articulação Curricular

Nesta dimensão pretendemos questionar os professores e conhecer o seu posicionamento sobre práticas de articulação curricular existente e/ou que são passíveis de serem implementadas no contexto das escolas cabo-verdianas, bem como alguns aspectos relacionados com a organização e a gestão pedagógicas que facilitem a articulação curricular, vertical e ou horizontal.

Convém salientar que para indagar sobre práticas de articulação seria possível um conjunto mais alargado de itens que permitiria certamente enriquecer o nosso estudo. No entanto, optámos por não o fazer, uma vez que isso iria aumentar a extensão do questionário, tornando-o o seu preenchimento mais difícil e/ou demorado, podendo assim comprometer o número de questionário preenchidos. Por outro lado, consideramos que com a realização das entrevistas teríamos oportunidade de aprofundar e complementar esta dimensão do estudo.

No gráfico 1 encontram-se os itens desta dimensão bem como os respectivos dados de opinião provenientes da aplicação do questionário.

Gráfico VI – Práticas de Articulação Curricular – Dimensão 2



Pela análise do gráfico depreende-se que cerca de 70,9% dos professores inquiridos consideram que a articulação curricular vertical implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Ensino Básico e do 1º Ciclo do Ensino Secundário, existindo uma percentagem significativa que não se pronuncia (19,4%) ou que discorda dessa opinião (8,2%).

Quanto à possibilidade de na escola os professores se preocuparem em encontrar mecanismos de articulação curricular entre o ensino básico e o 1º ciclo do ensino secundário, verificamos que as opiniões se dividem, embora uma boa parte dos professores respondentes (47,7%) considere que essa preocupação não existe. Relativamente à esta possibilidade, verifica-se também que 29,1% não opinam e cerca de 22,3% consideram que essa oportunidade é explorada na sua escola.

No que diz respeito à partilha de experiências com colegas, sobretudo por ser uma estratégia facilitadora da articulação curricular (vertical e horizontal), 94,8% dos inquiridos concordam, 3% não opinam e apenas 1,5% discordam totalmente. Estes dados permitem-nos concluir que uma esmagadora maioria dos docentes considera que só pode existir articulação com base no trabalho conjunto dos professores.

Quando questionados, sobre a organização de visita de alunos finalistas do ensino básico às escolas do ensino secundário, 65,7% dos respondentes afirmam que essas visitas não se organizam, 18,7% não emite uma opinião e 14,1% asseguram que essa é uma prática nas suas escolas.

No tocante à ideia de que no ensino secundário a articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões de docentes da respectiva área curricular/ grupo de disciplina, a maioria dos professores inquiridos (76,9%), discorda claramente desta posição, no entanto 14,4% concordam e 8,2% não se pronunciam sobre o assunto.

Continuando a análise dos dados do gráfico, e incidindo na questão relativa à importância da reflexão conjunta entre docentes, verificamos que, um grupo maioritário de respondentes (86,5%) se encontra nos que asseguram que, a reflexão entre docentes do ensino básico e do 1º ciclo do secundário sobre as suas práticas educativas permite identificar pistas que facilitam a realização de actividades de articulação curricular. Porém, 7,5% não manifesta claramente uma opinião sobre essa possibilidade e 5,2% discorda desse benefício.

Cerca de 86,6% dos respondentes concorda que o conhecimento do(s) programa(s) da(s) disciplina(s)/áreas curriculares de diferentes anos de escolaridade é fundamental para a concretização da articulação curricular. Todavia, 9% de professores respondentes que não emite opinião sobre o assunto e 3,7% discorda dessa posição.

Para 82,6% dos professores inquiridos, as reuniões de trabalho dos grupos de disciplina são espaços privilegiados para a preparação de actividades de articulação curricular. Discorda desta posição 5,2% dos respondentes e cerca de 11,2% não tem opinião formada a este respeito.

Uma posição muito semelhante é assumida pelos respondentes a respeito da possibilidade de planificação conjunta de actividades entre professores de diferentes grupos de disciplina permitir uma melhor articulação curricular horizontal, na medida em que 81,4% dos inquiridos concordam que assim seja, 6,7% discordam e 11,2% não se pronunciam.

Os resultados relativos a estes dois itens (3.8 e 3.9) permite-nos concluir que os professores inquiridos valorizam o trabalho docente em conjunto, condição imprescindível para a prática de articulação, quer ao nível do grupo de disciplina, quer ainda em ambiente interdisciplinar.

Quando interrogados sobre o funcionamento das turmas da 3ª fase do ensino básico e do 1º Ciclo do ensino secundário no mesmo espaço escolar, uma maioria relativa dos inquiridos, (59%) concorda que tal prática pode permitir uma melhor articulação curricular vertical. Porém 13,5% manifestam opinião contrária e cerca de 26,9% não têm opinião sobre esta matéria. Este resultado não nos surpreende tendo em conta o posicionamento anterior dos professores relativamente à importância da articulação curricular entre o ensino básico e o ensino secundário

Por último, 48,5% dos professores respondentes discorda que nas respectivas suas escolas, nomeadamente nos documentos de suporte à gestão curricular estejam explícitas actividades de articulação curricular. Uma percentagem bastante expressiva (31,3%) não opina sobre o assunto e apenas 17,2% está de acordo com essa referência nos documentos da escola.

Com o propósito de averiguar o grau de adequação e o grau de consenso nas opiniões emitidas, recorreremos ao cálculo da média aritmética e do desvio-padrão.

A análise dos resultados obtidos em função dos valores das médias para os itens dessa dimensão (quadro XX) permite-nos verificar que relativamente ao conjunto dos itens, em seis deles, a opinião dos professores é claramente adequada: 3.1;3.3; 3.6; 3.7; 3.8 e 3.9 o mesmo não acontecendo em relação aos restantes itens da dimensão. Observa-se que a opinião dos professores é claramente inadequada no tocante a três dos itens desta dimensão: *é habitual entre professores a organização de visitas dos alunos do ensino básico à escola do secundário onde vão transitar* ($x=2,23$); *no ensino secundário, a articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões de docentes da respectiva área curricular/ grupo de disciplina* ($x=2,17$); na minha escola nos docu-

mentos de suporte á gestão curricular encontram-se explícitas as actividades relativas ao processo de articulação curricular tanto vertical como horizontal ($x=2,59$).

Quadro XX - Valores da média e do desvio-padrão relativas às práticas de articulação curricular – Dimensão 2

Itens	Média	Desvio-padrão
3.1. A articulação curricular vertical implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes	3,80	0,81
3.2. Na minha escola os professores preocupam-se em encontrar mecanismos de articulação curricular	2,67	0,98
3.3. A partilha de experiências com colegas é uma estratégia facilitadora	4,46	0,70
3.4. É habitual a visita de alunos do ensino básico à escola do secundário	2,23	1,09
3.5. A articulação curricular deve ser planeada apenas em reuniões de Grupo de Disciplina	2,17	1,06
3.6. Reflexão conjunta entre docentes do EB e 1ºCES permite a realização ...	4,16	0,86
3.7. O conhecimento dos programas das disciplinas de diferentes anos é fundamental ...	4,32	0,85
3.8. As reuniões de trabalho dos grupos disciplinas são espaços privilegiados...	3,98	0,73
3.9. A planificação conjunta entre professores dos vários grupos disciplinares permite...	3,99	0,90
3.10. O funcionamento de turmas do EB e do 1ºCES no mesmo espaço facilita...	3,50	1,03
3.11. Na minha escola nos documentos de gestão curricular encontram-se explícitas...	2,59	1,02

Contudo, o valor obtido em relação ao item 3.5 era previsível, tal posicionamento poderá significar que, os professores assumem a ideia de que a planificação de actividades de articulação curricular deverá ser realizada prioritariamente em ambiente de indisciplinaridade ou seja com a participação dos vários grupos disciplinares.

Verifica-se ainda, a existência de uma indefinição avaliativa em relação aos itens, *na minha escola os professores preocupam-se em encontrar mecanismos de articulação entre o ensino básico e o 1º ciclo do ensino secundário ($x= 2,67$) e o funcionamento de turmas do ensino básico e do 1ºciclo do ensino secundário no mesmo espaço escolar facilita a articulação curricular vertical ($x=3,50$).*

Ainda, relativamente aos resultados obtidos no conjunto de itens desta dimensão merece-nos um comentário final acerca dos itens 3.2., 3.4 e 3.11. Ao analisar os dados respeitantes a estes três itens, constatamos que as respostas dadas se situam tendencialmente ao nível da discordância. Trata-se de um posicionamento dos professores que se deve ao facto destes itens, tal como se encontram formulados, apelarem a avaliação de realidades vivenciadas pelos professores nas suas escolas, situação que não se verificava em relação aos restantes itens da dimensão.

Ao analisarmos os valores do desvio-padrão (quadro XX), constatamos que existe uma grande dispersão de respostas. Neste sentido, denota-se um consenso baixo entre as respostas, os valores oscilam entre 0,70 e 1,09, sendo que o valor médio do desvio-padrão da dimensão em análise situa-se no 0,91. Este nível de consenso é perfeitamente compreensível, tendo em conta que se trata de um inquérito por questionário cujo objectivo é conhecer as representações dos professores sobre articulação curricular.

Apresentam-se de seguida os resultados relativamente às correlações entre as variáveis desta dimensão (tabela I). Pela análise dos resultados obtidos e considerando que há uma correlação significativa quando o valor é $\geq 0,30$, podemos verificar que existe uma correlação significativa e positiva entre o item 3.6 - *“A reflexão conjunta entre docentes do ensino básico e do 1º ciclo do ensino secundário sobre as suas práticas permite identificar pistas que facilitam a articulação curricular”*- e os itens, 3.1- *“ A articulação curricular vertical implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Ensino Básico e do 1º Ciclo do Ensino Secundário”*- e 3.3 - *“ A partilha de experiências com colegas é uma estratégia facilitadora da articulação curricular tanto a nível vertical como horizontal*. Tal correlação permite-nos concluir que a partilha de experiências com colegas e o trabalho colaborativo entre docentes de níveis diferentes é importante na procura de estratégias de articulação vertical. Quando este trabalho colaborativo não existe, isso reflecte-se na articulação curricular entre o ensino básico e o 1º ciclo do ensino secundário.

Sobre o trabalho colaborativo são vários os autores (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001; Day, 2001, Morgado, 2005 entre outros) que partilham da ideia de que a colaboração entre professores é um ingrediente essencial para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem, pois leva à partilha de experiências de práticas pedagógicas, ao exercício da reflexão crítica, ao planeamento em equipa e à realização de actividades curriculares conjuntas.

É igualmente positiva e significativa a correlação existente entre o item 3.11.- *“ Na minha escola, nos documentos de suporte à gestão encontram-se explícitas as actividades relativas ao processo de articulação curricular tanto a nível vertical como horizontal”*, quer com o item 3.2. - *“Na minha escola os professores preocupam-se em encontrar mecanismos de articulação entre o ensino básico e o 1º ciclo do ensino secundário”*-, quer com o item 3.4. - *“ É habitual a organização de visitas dos alunos do ensino básico à escola do ensino secundário onde vão transitar”*.

Deste resultado podemos inferir que na percepção dos professores as actividades de articulação curriculares entre o ensino básico e o ensino secundário devem ser planeadas como acções a desenvolver no âmbito do projecto educativo e do plano anual de actividades da escola.

Por fim, não podemos deixar de referir uma situação em que, o valor obtido é quase significativo. Trata-se da correlação entre os itens 3.1 e 3.10 (0,286), o que nos permite inferir que a coabitação de turmas da 3ª fase do ensino básico e do 1º ciclo do ensino secundário no mesmo espaço escolar é percebida pelos professores inquiridos como uma forma de promover o intercâmbio e/ou trabalho colaborativo. Uma situação que no nosso entender facilitaria a articulação curricular entre estes dois níveis de ensino.

Tabela I - Matriz de correlação relativa à dimensão 2 - Práticas de Articulação Curricular

Itens	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	3.11
3.1. A articulação curricular vertical implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Ensino Básico e do 1º Ciclo do Ensino Secundário.	1										
3.2. Na minha escola os professores preocupam-se em encontrar mecanismos de articulação entre o ensino básico e o 1º ciclo do ensino secundário	-0,024	1									
3.3. A partilha de experiências com colegas é uma estratégia facilitadora da articulação curricular tanto a nível vertical como horizontal	0,098	0,146	1								
3.4. É habitual a organização de visitas dos alunos do ensino básico à escola do ensino secundário onde vão transitar.	0,046	0,218	0,009	1							
3.5. No ensino secundário a articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões de grupos de disciplina.	-0,084	0,004	0,118	0,136	1						
3.6. A reflexão conjunta entre docentes do ensino básico e do 1º ciclo do ensino secundário sobre as suas práticas permite identificar pistas que facilitam a articulação curricular.	0,394	0,134	0,372	-0,114	-0,228	1					
3.7. O conhecimento dos programas das disciplinas de diferentes anos de escolaridade é fundamental para a concretização da articulação curricular.	0,133	0,172	0,229	0,053	0,015	0,185	1				
3.8. As reuniões de trabalho dos grupos de disciplina são espaços privilegiados para a preparação de actividades de articulação curricular.	0,092	0,164	0,200	0,022	0,081	0,227	0,163	1			
3.9. A planificação conjunta de actividades entre professores dos vários grupos disciplinares permite uma melhor articulação curricular horizontal	-0,039	0,154	0,146	-0,110	-0,076	0,196	0,119	0,226	1		
3.10. O funcionamento de turmas da 3ª fase do ensino básico e do 1º ciclo do ensino secundário no mesmo espaço escolar facilita a articulação curricular vertical.	0,286	-0,058	0,042	0,094	-0,120	0,164	0,084	0,199	0,162	1	
3.11. Na minha escola nos documentos de suporte à gestão encontram-se explícitas as actividades relativas ao processo de articulação curricular tanto a nível vertical como horizontal.	-0,022	0,398	0,047	0,376	0,055	-0,038	0,057	0,165	0,029	-0,013	1

Ainda dentro desta dimensão quisemos questionar os professores sobre a forma como se distribui a responsabilidade entre os diferentes agentes educativos na implementação da articulação curricular, enquanto metodologia de trabalho pedagógico. Foi solicitado aos professores que ordenassem os itens do mais importante (5) para o menos importante (1). Os resultados encontram-se expressos no quadro XXI.

Quadro XXI – Responsabilidades dos agentes educativos na articulação curricular – Dimensão 2

Dimensão 2 - Práticas de Articulação Curricular					
Itens	1	2	3	4	5
12.1 Autores dos programas	16,3	27,1	14,0	25,6	17,1
12.2. Delegação do ME / Serviços Centrais do ME	14,7	13,2	18,6	27,9	25,6
12.3. Grupos de docentes / grupos de disciplinas na escola no ensino secundário	3,9	12,4	22,5	20,9	40,3
12.4. Professores individualmente	51,2	14,7	13,2	9,3	11,6
12.5. Núcleo Pedagógico no ensino básico/Coordenador de disciplina	7,8	24,0	33,3	20,2	14,7

Os dados obtidos revelam que os professores inquiridos consideram que os grupos de docentes/grupos disciplinares na escola secundária são os que têm maior responsabilidade na implementação da articulação curricular (40,3%), seguida da Delegação do ME/Serviços Centrais do ME (27%). Em 3º lugar, os professores do núcleo pedagógico nas escolas básicas e ou o coordenador de disciplina nas escolas secundárias, são os que detêm uma responsabilidade “intermédia” (33,3%). Numa posição de menor importância, surgem os autores dos programas situam-se no 4º lugar (27,1%) e os professores individualmente na última posição (51,2%).

Da análise dos dados conclui-se que os inquiridos assumem claramente que a principal responsabilidade da articulação curricular se situa na escola e particularmente, nas mãos dos professores dos diferentes grupos disciplinares. No entanto, admitem também que o ME deve ter um papel importante no processo de articulação curricular, uma vez que consideram que esta entidade deve criar as condições que permitem a tomada de decisões por parte dos professores e o trabalho em equipa. Na verdade, a articulação curricular é essencialmente, uma responsabilidade dos professores que têm de ter competência para decidir

1.3. Constrangimentos à Articulação Curricular

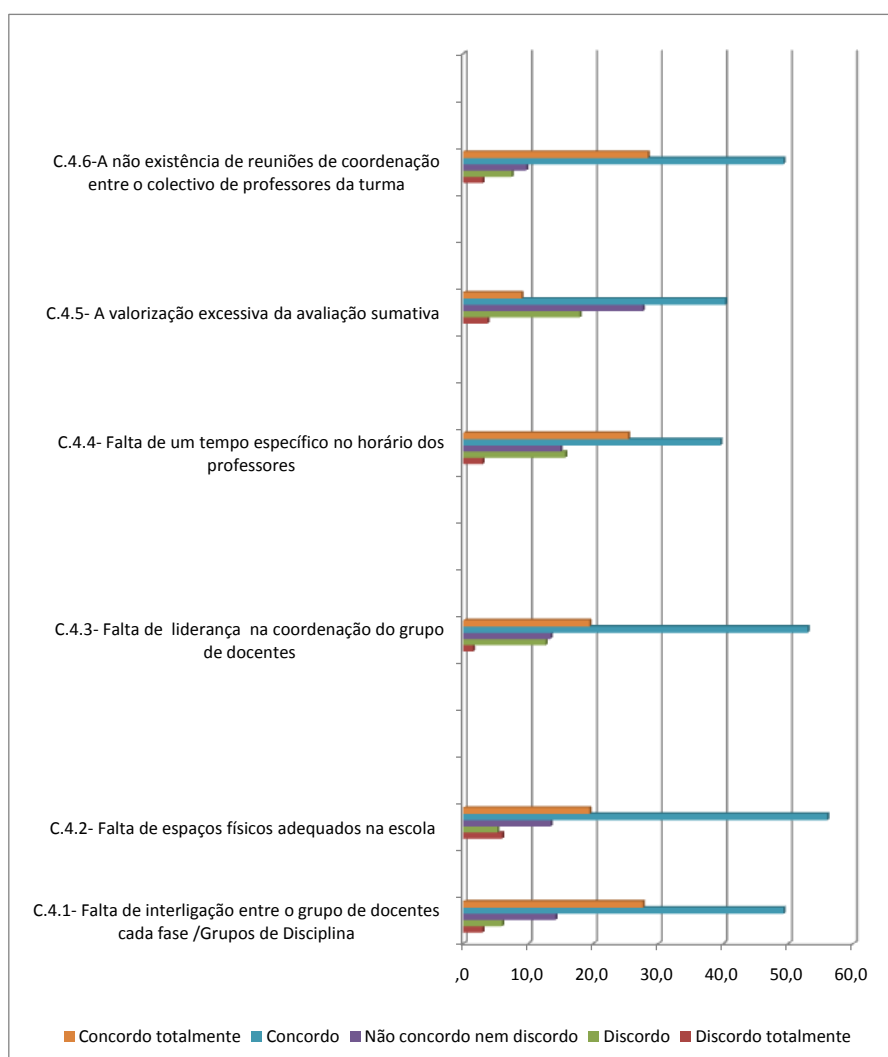
A concepção e a implementação de actividades de articulação curricular na escola traz, indiscutivelmente, vantagens para a qualidade do ensino e da aprendizagem. No entanto é expectável que existam alguns constrangimentos que, à partida podem dificultar a materialização dessas actividades. Nesse sentido, auscultar a opinião dos professores tornou-se pertinente, uma vez que são eles que, no terreno, fazem a gestão do currículo e operacionalizam as orientações emanadas da administração central.

Para o efeito, seleccionámos um conjunto de itens relacionados com aspectos quer de carácter organizacional e de gestão da escola, quer de âmbito técnico-profissional que dizem respeito ao professor. Os resultados obtidos são apresentados no gráfico 2.

Pela análise do gráfico depreende-se que a grande maioria dos professores inquiridos (76,9%) considera que a falta de interligação no seio do grupo de docentes de cada fase/grupos de disciplina no ensino secundário é um obstáculo à concretização da articulação curricular. Dos restantes, 14,2% não se pronunciam sobre o assunto e 9% discorda desse facto.

Ao cruzar estes dados com os resultados obtidos na dimensão 2, sobre práticas curriculares, verificamos que, os professores embora valorizem o trabalho colaborativo, reconhecem, no entanto, que no quotidiano da escola essas práticas colaborativas são praticamente inexistente o que dificulta a articulação curricular.

Gráfico VII – Constrangimentos às Práticas de Articulação Curricular



No que concerne à falta de espaços físicos adequados na escola, 74,4% dos respondentes consideram-no um impedimento à realização de projectos interdisciplinares que promovam a articulação curricular (horizontal e vertical), sendo que 11,2% discordam dessa opinião e 13,4% não se pronunciam sobre o assunto.

A maioria dos professores (72,4%) assume uma posição semelhante, quando lhe perguntam se a falta de uma liderança forte na coordenação do grupo de docentes/grupo disciplinar pode condicionar o processo de articulação curricular. Porém, não deixa de ser surpreendente que 13,2% dos inquiridos assume uma posição contrária e 13,4% não manifeste a sua opinião.

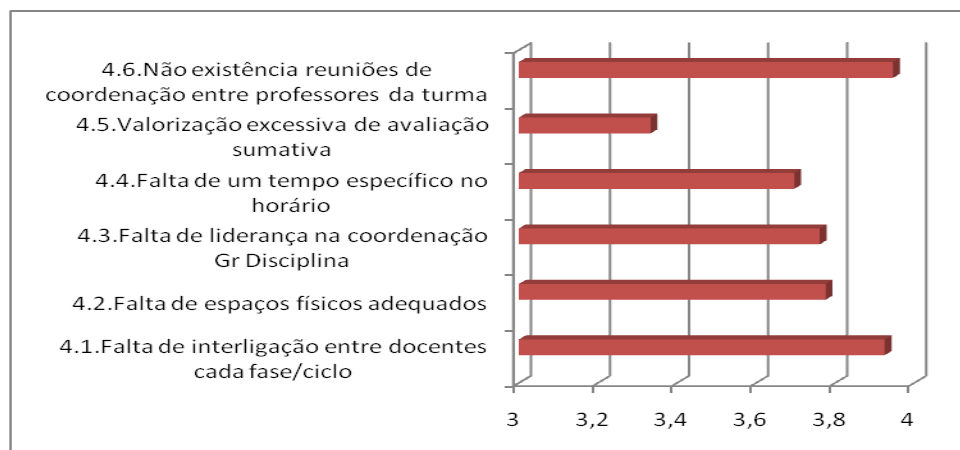
Quando se considera que *a falta de um tempo específico no horário dos professores dificulta a realização de actividades de articulação curricular* (horizontal e vertical), verifica-se que 65% dos professores respondentes concorda, existindo porém cerca de 18,7% com opinião contrária e cerca de 14,9% não pronuncia a esse respeito.

Relativamente ao item, *a valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular*, cerca de 49,3% corrobora esta opinião, existindo, no entanto, um número expressivo que não concorda (21,6%) ou não emite opinião (27,6%).

Quanto à não existência de reuniões de coordenação entre o colectivo de professores da turma ser um obstáculo à articulação curricular horizontal, podemos verificar que 77,7% dos inquiridos assegura que isso é fundamental, enquanto 10,5% discorda e 9,7% permanece indiferente a essa dificuldade.

Ao analisarmos as médias dos resultados obtidos constamos que, no conjunto dos itens desta dimensão, a opinião dos professores é claramente concordante ($\bar{x}=3,74$), ainda que o valor médio da dimensão não seja muito expressivo.

Gráfico VIII – Valor da média dos itens - Constrangimentos à Articulação Curricular (Dimensão 3)



A esse respeito, verifica-se que a opinião dos professores é claramente adequada relativamente à quase totalidade dos itens desta dimensão: *a falta de interligação entre o grupo de docentes de cada fase no ensino básico/grupos de disciplina no ensino secundário é um obstáculo à concretização da articulação curricular* ($x=3,93$); *a falta de espaços físicos adequados na escola impede a realização de projectos interdisciplinares que promovam a articulação curricular horizontal e vertical* ($x=3,78$); *a falta de uma liderança forte na coordenação do grupo de docentes/ grupo disciplinar pode condicionar o processo de articulação curricular* ($x=3,76$); *a falta de um tempo específico no horário dos professores dificulta a realização de actividades de articulação curricular horizontal e vertical* ($x=3,70$); *à não existência de reuniões de coordenação entre o colectivo de professores da turma ser um obstáculo à articulação curricular horizontal* ($x=3,94$).

Por conseguinte, o único item desta dimensão, em que as respostas dos professores evidenciam uma indefinição avaliativa diz respeito ao facto de que *a valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular* ($x=3,33$).

No respeitante aos valores do desvio-padrão, globalmente é evidente um consenso baixo entre as respostas dos professores, com valores que oscilam entre 0,96 e 1,11, sendo o valor médio do desvio, igual a 1,01 (quadro XXII). Trata-se de uma situação que estamos convictos, resulta do facto de estarmos a trabalhar no campo das percepções e das atitudes dos docentes.

Quadro XXII - Valores do desvio-padrão relativos à Dimensão 3

Itens	Valores do desvio-padrão
4.1.Falta de interligação entre docentes de cada fase no ensino básico/grupos de disciplina no ensino secundário é um obstáculo à concretização da articulação curricular.	0,96
4.2.Falta de espaços físicos adequados na escola na escola impede a realização de projectos interdisciplinares que promovam a articulação curricular (horizontal e vertical).	1,02
4.3.Falta de liderança forte na coordenação do grupo de docentes/ grupo disciplinar pode condicionar o processo de articulação curricular.	0,96
4.4.Falta de um tempo específico no horário dos professores dificulta a realização de actividades de articulação curricular (horizontal e vertical).	1,11
4.5.Valorização excessiva de avaliação sumativa condiciona a articulação curricular.	1,00
4.6.Não existência de reuniões de coordenação entre o colectivo de professores da turma ser um obstáculo à articulação curricular horizontal	0,99

Pela análise dos coeficientes de correlação verifica-se a existência de algumas correlações significativas entre as variáveis desta dimensão conforme se indica na tabela II.

Tabela II - Matriz de correlação relativa à dimensão Constrangimentos às Práticas de Articulação Curricular

Itens	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6
4.1.Falta de interligação entre docentes de cada fase no ensino básico/grupos de disciplina no ensino secundário é um obstáculo à concretização da articulação curricular.	1,000					
4.2.Falta de espaços físicos adequados na escola na escola impede a realização de projectos interdisciplinares que promovam a articulação curricular (horizontal e vertical).	0,248	1,000				
4.3.Falta de liderança forte na coordenação do grupo de docentes/grupo disciplinar pode condicionar o processo de articulação curricular.	0,165	0,193	1,000			
4.4.Falta de um tempo específico no horário dos professores dificulta a realização de actividades de articulação curricular (horizontal e vertical).	0,090	0,253	0,238	1,000		
4.5.Valorização excessiva de avaliação sumativa condiciona a articulação curricular.	0,171	0,194	0,278	0,366	1,000	
4.6.Não existência de reuniões de coordenação entre o colectivo de professores da turma ser um obstáculo à articulação curricular horizontal	0,326	0,380	0,157	0,399	0,277	1,000

Verifica-se que existe uma correlação positiva entre o item 4.6 respeitante à não - *existência de reuniões de coordenação entre o colectivo de professores da turma ser um obstáculo à articulação curricular horizontal*, quer com o item 4.1, a - *falta de interligação entre docentes de cada fase no ensino básico/grupos de disciplina no ensino secundário é um obstáculo à concretização da articulação curricular*, quer o item 4.2, relativo à - *falta de espaços físicos adequados na escola na escola impede a realização de projectos interdisciplinares que promovam a articulação curricular (horizontal e vertical)* e, ainda, com o item 4.4 - *falta de um tempo específico no horário dos professores dificulta a realização de actividades de articulação curricular (horizontal e vertical)*.

Tal correlação permite-nos concluir que os docentes inquiridos consideram importante a articulação curricular entre o colectivo dos professores da turma, no entanto admitem que factores de ordem organizacional e administrativa (falta de espaço e tempo no horário) assim como de ordem profissional (falta de interligação/ colaboração entre docentes dos grupos de disciplina) são os principais obstáculos à não realização de reuniões de coordenação e articulação curricular.

Igualmente significativa é a correlação entre o item 4.5 respeitante à valorização excessiva de avaliação sumativa condicionar a articulação curricular e o item 4.4, “ falta de um tempo específico no horário dos professores dificulta a realização de actividades de articulação curricular (horizontal e vertical) ”.

Com efeito, por não existir um tempo lectivo reservado ao trabalho de coordenação e articulação curricular, os docentes permanecem com os seus hábitos de trabalho individual e solitário, dan-

do mais atenção à avaliação sumativa, uma vez que estão sujeitos a vigilância da hierarquia educativa no que diz respeito aos resultados de avaliação final e/ou exames nacionais.

Estas correlações levam-nos a concluir que na escola se devem criar condições organizacionais mínimas necessárias para que os professores possam reunir, planificar e realizar actividades de articulação curricular. Além disso, é necessário, que se valorizem outras modalidades de avaliação, como é o caso da avaliação formativa, uma vez que isso facilita a adopção de procedimentos de articulação curricular pelos professores e a globalidade das aprendizagens pelos alunos.

Para aprofundar o nosso conhecimento sobre possíveis constrangimentos que possam dificultar a prática da articulação curricular nas escolas, introduzimos no questionário uma questão aberta através da qual os professores poderiam expressar livremente as suas opiniões.

As dificuldades mencionadas pelos professores são múltiplas e abarcam um grande número de aspectos que foram compiladas em três subcategorias: aspectos profissionais, aspectos pedagógicos/curriculares e aspectos relativos à organização/ gestão dos contextos educacionais, tal como se pode constatar no quadro XXIII. A partir da análise das unidades de registo, foi possível inferir diversos indicadores, que demonstram a grande dispersão de opinião sobre a questão entre os professores respondentes.

Quadro XXIII - Dados resultante da análise de conteúdo do item 5.

Item 5 – Indique outros elementos que em seu entender dificultam a realização de actividades de articulação		
SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Competências/ atitudes profissionais	Formação dos professores	(Q15) ; (Q25); (Q32) ; (Q73) ;(Q82)
	Liderança na coordenação inter-grupos de disciplina e com o EB	(Q2) ;(Q32) ; (Q25); (Q81)
	Envolvimento/ motivação/ disponibilidade do professor	(Q3); (Q4) ; (Q15); (Q32) ; (Q25); (Q89); (Q104) ; (Q122) ; (Q133)
	Comunicação/relacionamento interpessoal entre professores/ direcção da escola	(Q4); (Q88); (Q122)
	Intercâmbio de experiências intra/inter-grupos de disciplina	(Q11); (Q15); (Q19); (Q104) ;(Q122)
	Autonomia do professor	(Q25); (Q 30);(Q122)

Aspectos curriculares / pedagógicos	Lógica da sequência dos conteúdos curriculares nas diferentes disciplinas	(Q3); (Q5); Q71); (Q83)
	Extensão dos programas	(Q1); (Q3); (Q4) (Q83); (Q69);
	Ausência planificação curricular inter-grupos de disciplina	(Q11); (Q15); (Q19); (Q104) ;(Q122)
Organização/ gestão dos contextos educacionais	Preocupação/pressão para o cumprimento dos programas	(Q1); (Q3); (Q4) (Q83); (Q69);
	Regime de pluridocência no ES e monodocência no EB	(EQ82)
	Espaço para professores/ para actividades extracurriculares com os alunos	(Q3); (Q4) (Q11); (Q15); (Q19); (Q69) ; (Q88); (Q89)
	Carga horária elevada / Tempo disponível/ Desencontro de horário dos professores da turma	(Q3); (Q4) (Q11); (Q15); (Q19); (Q104) ; (Q122)
	Número elevado de alunos nas turmas	(Q69); (Q83)
	Alunos com necessidades educativas especiais	(Q54) ; (Q69)

A análise dos dados do quadro permite-nos verificar que alguns dos constrangimentos apontados pelos professores inquiridos já faziam parte da lista apresentada na questão 4 do questionário, nomeadamente, a falta de tempo e espaços, a falta de intercâmbio/interligação entre docentes e a falta de liderança na coordenação dos grupos de disciplina o que reforça as nossas opções quando da elaboração do mesmo.

Para além dos constrangimentos referidos, merecem destaque os seguintes motivos: o pouco envolvimento/ motivação/ disponibilidade do professor, a falta de formação dos professores nesta temática, a pressão para o cumprimento dos programas e o desencontro nos horários dos professores da mesma turma. Trata-se de aspectos importantes que dificultam a realização de actividades de articulação curricular na escola e que interferem com as aprendizagens que os alunos devem concretizar.

Da análise global desta dimensão inferimos que parece ser consensual entre os professores inquiridos a ideia de que, aspectos relativos à configuração organizacional das escolas (espaços e tempo) são inibidores da articulação curricular. De facto, esta falta de condições adequadas pode contribuir para potenciar a cultura do individualismo docente, o que impede o desenvolvimento de relações colegiais e de colaboração, requisitos essenciais na prática da articulação curricular.

Importa pois, que os gestores das escolas e a Administração Central compreendam esta realidade e trabalhem no sentido de proporcionar aos professores as condições mínimas quer, para o trabalho conjunto entre pares, quer para a realização de actividades com os alunos.

Porém, é também consensual entre os professores a ideia de que a prática da articulação curricular depende muito do seu grau de envolvimento, motivação pessoal e disponibilidade, bem como da capacidade de liderança dos professores que têm a seu cargo a coordenação pedagógica dos grupos disciplinares.

Uma última nota para referir que a grande dispersão de opinião no que diz respeito aos constrangimentos apontados, nos permite deduzir que os mesmos são reflexo da variedade de contextos em que os professores inquiridos se encontram inseridos ou seja das distintas características das escolas que participaram no estudo.

1.4. (IN)SUCESSO EDUCATIVO E ARTICULAÇÃO CURRICULAR

A ideia de que uma efectiva articulação curricular pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos é consensual. Como afirma Morgado (2008:1), dos diferentes aspectos que influenciam o fenómeno educativo, “a articulação curricular (horizontal e vertical) tem vindo sucessivamente a ser considerada como uma dimensão estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo pelos contributos que pode propiciar em termos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo”.

Neste sentido, pareceu-nos pertinente auscultar os professores e verificar quais as suas opiniões a respeito da relação entre a articulação curricular e o sucesso educativo. Adoptamos o mesmo conjunto de itens já trabalhados pelo autor da versão original do questionário que serviu de base à concepção do nosso instrumento de recolha de dados.

Nesta dimensão as questões foram organizadas em dois subgrupos, um concernente ao sucesso educativo e um segundo respeitante ao (in)sucesso educativo e fez-se, em cada um dos subgrupos, a distinção de aspectos relativos aos alunos e aos professores.

1.4.1. Elementos de sucesso educativo

Em relação aos elementos que podem contribuir para o sucesso educativo dos alunos foram seleccionados os seguintes itens: *capacidade de iniciativa; participação nas actividades curriculares propostas; capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/ problemas do quotidiano; classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo e interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula*. Neste sentido, foi solicitado aos professores que os seriassem por ordem decrescente de importância, ou seja do mais importante (5) ao menos importante (1). Os resultados obtidos organizaram-se no quadro XXIV:

Quadro XXIV - Elementos de sucesso educativo relativos aos alunos – Dimensão 4

Elementos de sucesso relativos aos alunos	1	2	3	4	5
6.1.Capacidade de iniciativa.	6,7%	35,1%	17,2%	22,4%	18,7%
6.2.Participação nas actividades curriculares propostas.	11,2%	15,7%	42,5%	17,2%	13,4%
6.3.Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/ problemas do quotidiano.	4,5%	4,5%	16,4%	29,9%	44,8%
6.4.Classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo.	37,3%	14,9%	19,4%	15,7%	12,7%
6.5.Interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula.	3,0%	13,4%	11,9%	35,8%	35,1%

Pela análise dos dados obtidos verificamos que 44,8% dos professores apontaram a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/ problemas do quotidiano como um dos elementos mais importante para o sucesso educativo dos alunos, 29,9% colocam-no no 2º lugar, sendo escolhido como o menos importante apenas por 4,5% dos professores inquiridos.

A segunda escolha recai sobre o *interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula*, referido por 35,8 % dos respondentes, sendo também colocado no 1ºlugar por 35,1% dos inquiridos como o elemento que mais contribui para o sucesso educativo. Estes resultados denotam a importância que os professores lhe concedem na projecção do sucesso educativo dos alunos.

A *participação nas actividades curriculares propostas e a capacidade de iniciativa* foram referenciados como o 3º e 4º elementos mais importantes para o sucesso educativo por cerca de 42,5% e 35,5% dos respondentes, respectivamente.

No que respeita ao item, *classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo* este é considerado como o menos importante pelos professores em termos de (in)sucesso) educativo dos alunos, embora se observe alguma dispersão nas respostas. Cerca de 37,3% dos professores inquiridos considera que é o elemento menos importante, sendo colocado no 4º e 3º lugares por 14,9% e 19,4% respectivamente. Tais resultados denotam a tendência de este factor ser percepcionado pelos professores como o elemento que menos contribui para o sucesso educativo, o que nos causa alguma surpresa. Esse resultado referente ao item em análise nos permite levantar uma interrogação, será que os professores começam a apropriar-se do conceito de sucesso educativo e diferenciando-o do sucesso escolar?

Em síntese, os dados do quadro sobre os elementos de sucesso relativos aos alunos impele-nos à seguinte ordenação, em função das preferências assinaladas pelos professores respondentes:

- 1º- Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/ problemas do quotidiano;
- 2º- Interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula;
- 3º- Participação nas actividades curriculares propostas;
- 4º- Capacidade de iniciativa;
- 5º- Classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo;

No que concerne aos elementos de sucesso educativo relativos aos professores foram seleccionados cinco itens - *recurso a metodologias diversificadas; actualização científico-pedagógica; existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino; capacidade de motivar os alunos; realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos* - sendo pedido aos professores que os seriassem desde o mais importante (5) ao menos importante (1). No quadro XXV encontram-se inseridos os resultados obtidos.

Quadro XXV - Elementos de sucesso educativo relativos aos professores – Dimensão 4

Elementos de sucesso relativos aos professores	1	2	3	4	5
7.1. Recurso a metodologias diversificadas.	6,7%	8,2%	14,2%	40,3%	30,6%
7.2. Actualização científico-pedagógica.	4,5%	8,2%	34,3%	31,3%	21,6%
7.3. Existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino.	15,7%	28,4%	22,4%	23,1%	10,4%
7.4. Capacidade de motivar os alunos.	3,0%	5,2%	12,7%	26,9%	52,2%
7.5. Realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos.	30,6%	17,9%	20,1%	23,9%	7,5%

Verificamos que a maioria dos inquiridos (52,2%) considera *a capacidade de motivar os alunos*, como o elemento de sucesso educativo de maior importância.

Na perspectiva dos professores respondentes, *o recurso a metodologias diversificadas* situa-se no 2º lugar. Este item foi seleccionado no 1º e 2º lugares por respectivamente 30,6% e 40,3% dos inquiridos, o que denota a importância que os professores lhe atribuem como elemento que contribui para o sucesso educativo dos alunos.

No 3º lugar das preferências dos professores inquiridos surge a *actualização científico-pedagógica*, referenciado por cerca de 34,3% dos respondentes, tendo sido seleccionada no 1º e 2º lugares por 21,6% e 31,3% respectivamente, estamos na presença de um elemento muito valorizado pelos professores respondentes, o que nos permite realçar que a preparação científica e pedagógica dos docentes é um elemento crucial ao nível da docência dele dependendo em grande parte o sucesso ou o insucesso dos alunos. Na verdade, essa preparação é imprescindível para os professores se apropriarem das mudanças que é necessário imprimir no sistema educativo, como as práticas curriculares que desenvolvem na escola.

Relativamente ao item *existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino*, constatamos que 28,4% dos professores respondentes a colocam no 4º lugar e um número relativamente expressivo de inquiridos (15,7%) considera que se trata do elemento menos importante para o sucesso educativo dos alunos. Uma situação curiosa, sobretudo porque sem essa articulação o aluno terá dificuldade em relacionar os vários conhecimentos e saberes que adquire nas diferentes disciplinas.

Cerca de 30,6% dos professores inquiridos é de opinião que *a realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos* é o elemento que menos contribui para o sucesso educativo dos alunos, posicionando-se no 5º lugar nas preferências dos professores inquiridos.

Da análise dos resultados obtidos, podemos concluir a seguinte ordenação, tendo em conta as preferências dos professores inquiridos:

- 1º- Capacidade de motivar os alunos;
- 2º- O recurso a metodologias diversificadas;
- 3º- Actualização científico-pedagógica;
- 4º- Existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino;
- 5º- Realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos.

Face a estes resultados, não podemos deixar de registar que os professores inquiridos atribuem pouca importância à questão da articulação curricular, como elemento que contribui para o sucesso dos alunos.

Ainda relativamente ao tema do sucesso educativo foi introduzida uma questão aberta, dando oportunidade aos inquiridos de indicarem livremente no máximo, mais três elementos de sucesso educativo que considerassem importante. Os resultados constam do quadro XXVI.

Quadro XXVI – Dados resultante da análise de conteúdo relativo ao item 8 - Dimensão 4

Item 8: Indique outros elementos de sucesso que considere fundamentais e não tenham sido referidos nas expressões anteriores		
Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Elementos relativos ao professor	Motivação do professor; profissionalismo docente; Vocação para o magistério/Profissão como uma missão Inovação/ metodologia/ trabalho pedagógico / Evitar rotina Actualização científica Relação professor/aluno	(Q87); (Q109); (Q24) (Q83) (Q88) (Q83)
Elementos relativos aos pais e encarregados de educação	Participação na vida escolar do educando Relação proximidade com a escola	(Q5); (Q74); (Q87); (Q55) (Q111); (Q15) (Q122);
Elementos relativos a(o) escola/sistema	Conhecimento/Proximidade ao meio de inserção de inserção de alunos; Relação direcção escola /aluno Espaço disponível /Actividades de orientação escolar/ Actividades extracurriculares	(Q5); (Q88);(Q87); (Q111); (Q122); (Q122);(Q88);(Q87) (Q16); (Q52);
	Qualidade dos materiais didácticos Reforço das actividades práticas/oficinais/laboratoriais.	(Q111); (Q104);

Da análise efectuada às respostas dos professores inquiridos importa destacar dois aspectos. Em primeiro lugar a participação dos pais encarregados de educação e a relação de proximidade que estes devem estabelecer com a escola para um melhor acompanhamento da vida escolar dos filhos. Um segundo aspecto, que de certa forma se interliga com o primeiro, é a preocupação dos professores em considerar que também é importante a escola ter um conhecimento das realidades onde se inserem os alunos e existir uma maior proximidade da escola a essas comunidades.

Relativamente a outros factores apontados pelos inquiridos como elementos que contribuem para o sucesso, achamos desnecessário tecer comentários sobre os mesmos, uma vez que expressam ideias que reforçam e/ou confirmam os dados obtidos na análise das respostas à questão de resposta fechada do questionário.

1.4.2. Elementos de insucesso educativo

No que respeita aos elementos de insucesso relativos aos alunos foi pedido aos professores inquiridos que seriassem por ordem decrescente de importância, do mais importante (5) para o menos importante (1) os itens seguintes: *os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola; dificuldade de entender a linguagem do professor; indisciplina na sala de aula; dificuldade que o aluno tem em lidar com frustrações/ adversidades e a falta de auto-estima*. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no quadro XXVII.

Quadro XXVII - Elementos de insucesso educativo relativos aos alunos – Dimensão 4

Elementos de insucesso relativos aos alunos	1	2	3	4	5
9.1. Os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola.	8,2%	15,7%	14,2%	28,4%	33,6%
9.2. Dificuldade de entender a linguagem do professor.	26,1%	20,9%	19,4%	20,1%	13,4%
9.3. Indisciplina na sala de aula.	10,4%	14,2%	26,1%	23,1%	26,1%
9.4. Dificuldade que o aluno tem em lidar com frustrações/ adversidades.	16,4%	22,4%	14,9%	30,6%	15,7%
9.5. A falta de auto-estima.	10,4%	10,4%	22,4%	32,8%	23,9%

A análise dos dados obtidos permite-nos verificar que, o facto de os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem foi escolhido por 33,6% dos professores inquiridos como um dos elementos que mais contribui para o insucesso educativo dos alunos.

Cerca de 32,8% dos inquiridos colocam a falta de auto-estima no 2º lugar, uma posição que não nos surpreende porque de certa forma, se interliga com a questão anterior. A auto-estima e também a motivação do aluno acabam por ser afectadas quando não conseguem conferir utilidade àquilo que aprendem na escola. Talvez essa seja um dos factores que mais contribui para o seu insucesso educativo.

Numa posição intermédia é referida a indisciplina na sala de aula, que foi a 3ª escolha de 26,1% dos professores inquiridos. No entanto verificamos que este item foi colocado no 1º e 2º lugares por 26,1% e 23,1% dos inquiridos respectivamente, o que denota a importância que os professores lhe atribuem como elemento que contribui para o insucesso educativo e a dispersão de opiniões a esse respeito.

O item, *dificuldade que o aluno tem em lidar com frustrações/adversidades* foi colocado na 4ª posição por 22,4% dos respondentes. Ressalta-se porém que ficou no 2º lugar na seriação de cerca de 30,6% dos inquiridos, o que configura importância à capacidade do aluno se adaptar a

uma série de reveses com que se vai confrontando durante o seu percurso escolar, particularmente nos momentos de transição entre níveis e/ou ciclos de ensino.

No 5º lugar os professores colocam o item *difficuldade de entender a linguagem do professor*, que foi seleccionado por 26,1% dos professores inquiridos como o menos importante para o sucesso educativo dos alunos. Esta posição por parte dos professores não deixa de ser curiosa porque de certa forma, denota que consideram que os factores de insucesso se situam mais do lado dos alunos do que na sua esfera de competências de actuação.

Quanto aos elementos de insucesso relativos aos professores seleccionamos cinco itens a seguir indicados e solicitamos aos professores a sua organização por ordem decrescente, do mais importante (5) para o menos importante (1): *as planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas; não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social e afectiva); não investir num bom relacionamento com os alunos; os professores trabalharem de forma individualista e não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo*. O quadro seguinte apresenta os resultados obtidos no que concerne à esse elemento.

Quadro XXVIII - Elementos de insucesso educativo relativos aos professores – Dimensão 4

Elementos de insucesso relativos aos professores	1	2	3	4	5
10.1. As planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas.	18,7%	23,9%	20,1%	18,7%	17,2%
10.2. Não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social e afectiva).	5,2%	9,0%	15,7%	40,3%	28,4%
10.3. Não investir num bom relacionamento com os alunos.	7,5%	18,7%	12,7%	26,9%	32,8%
10.4. Os professores trabalharem de forma individualista.	16,4%	28,4%	24,6%	16,4%	12,7%
10.5. Não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo.	14,9%	11,2%	34,3%	20,9%	17,2%

Numa análise global dos resultados obtidos (quadro XXVIII) podemos observar que houve alguma dispersão nas respostas dos inquiridos, no entanto na óptica dos cinco elementos de insucesso relativos aos professores, mereceram a seguinte seriação por ordem decrescente de importância:

- 1º- Não investir num bom relacionamento com os alunos;
- 2º- Não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social e afectiva);
- 3º- Não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo;
- 4º- Os professores trabalharem de forma individualista;
- 5º- As planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas.

À semelhança do que fizemos no final do grupo de questões relativas ao sucesso, os professores foram também inquiridos através de uma questão aberta, onde, foram convidados a registar até três elementos de insucesso educativo que considerassem igualmente importantes.

O quadro XXIX apresenta a síntese obtida, após a análise de conteúdo às respostas dos professores auscultados.

Quadro XXIX - Síntese da análise de conteúdo relativo ao item 11 – Dimensão 4

Item 11: Indique outros elementos de insucesso que considere fundamentais e não tenham sido referidos nas expressões anteriores		
Subcategorias	Indicadores	Unidades de enumeração
Elementos relativos ao aluno	Programas desfasados da realidade / interesse dos conteúdos Adequação dos programas/ capacidades cognitivas e necessidades Falta de perspectiva/objectivos da escola	(Q111)(Q82) (Q83) (Q69) (Q91)(Q72)
Elementos relativos ao professor	Metodologias de ensino ultrapassadas/ inovações pedagógicas Competência científica e pedagógica Dificuldade em comunicar/transmitir mensagem Desconhecimento diferentes formas de aprendizagem Avaliação diferenciada / Acompanhamento/ orientação de alunos desmotivação	(Q82)(Q83) (Q69) (Q34) (Q87) (Q34) (Q104) Q16); (Q91); (Q7) (Q82)(Q83)
Elementos relativos aos pais e encarregados de educação	Ausência acompanhamento Não valorização da escola;	(Q16); (Q91); (Q111); (Q122); (Q69); (Q82) (Q122)
Elementos relativos a(o) escola/sistema	Acompanhamento alunos com insucesso Inexistência actividades de integração de alunos Desconhecimento situação sócio-familiar Comunicação escola / família deficitária	(Q5); (Q16); (Q32) (Q7) (Q69); (Q82) (Q122) (Q45); (Q12);

Constatamos, de novo, que, o factor família está presente como um dos elementos fundamentais de insucesso educativo. Deste modo, na opinião dos professores respondentes não será apenas a falta/ausência de acompanhamento da vida escolar por parte dos pais que contribui para o insucesso educativo, também, o facto de existir pais que não valorizam suficientemente a escola situação que directa ou indirectamente pode afectar negativamente a postura dos filhos perante a escola. Aliás, tal como referimos no enquadramento teórico do nosso trabalho, alguns autores, (Formosinho, 1987a; Paixão & Martins, 2000) consideram que quando existe contraposição de valores entre a família e a escola, a educação familiar pode ser um factor inibidor da actividade de instrução da escola e contribuir deste modo para o insucesso educativo do aluno.

Pela análise global do quadro concluímos que a maioria dos aspectos apontados pelos inquiridos veio de igual modo confirmar a escolha de elementos já assinalados como factores de insucesso.

2. Inquérito por entrevista

De modo idêntico ao que fizemos para o questionário e para facilitar a leitura dos resultados, procedemos à apresentação e a interpretação dos dados das entrevistas de acordo com as categorias que definimos *a priori*.

Das entrevistas apenas referiremos os aspectos mais significativos e que contribuam para aprofundar, esclarecer, confirmar ou infirmar os resultados obtidos através do inquérito por questionário.

2.1. Representações da Articulação Curricular

Com o fim de averiguar de que forma os entrevistados valorizam a articulação curricular, questionámo-los relativamente às suas concepções sobre a articulação curricular. Assim foi-lhes pedido que indicassem o que representaria para eles a articulação curricular vertical e horizontal, sendo que na articulação curricular vertical foi também acentuado a questão da articulação entre o ensino básico e o ensino secundário.

No que concerne à articulação curricular vertical, a análise das opiniões emitidas revela a ênfase que os entrevistados dão à questão da sequencialidade dos conteúdos curriculares como podemos constatar pelos excertos dos depoimentos dos entrevistados:

“Articulação é como se fosse um encadeamento (...) onde há uma sequência entre os conteúdos, conhecimentos que os alunos adquirem no básico e (...) a partir daí vão ter continuidade no 7º ano de escolaridade ... penso que aí é que está a articulação do curriculum”. (E5)

“É uma sequência de conteúdos curriculares entre os níveis/ciclos de ensino. Deve ser uma sequência ... de modo que os alunos quando chegam ao secundário não estranham a matéria, portanto deveria ser uma continuação, não deveria haver desfasamento.” (E4)

“Não sei se estou a responder a pergunta... bem... (...) mas eu entendo a articulação curricular como a concepção do currículo como um todo, não como compartimentos estanques, mas como um todo que dê continuidade de um nível ou ciclo, para outro.” (E2)

Relativamente a articulação curricular horizontal, à semelhança dos professores inquiridos, os entrevistados também a percebem como um conjunto de actividades de interdisciplinaridade, em que o foco principal é a coordenação dos conteúdos curriculares:

“Será a comunicação, intercâmbio de ideias, experiências entre colegas ... de diferentes disciplinas no mesmo ano, por exemplo entre professores de Matemática e Educação Visual e Tecnológica ... entre professores de

Matemática e Física etc. para a coordenação sobre o quê, quando e como vão ser leccionados determinados conteúdos dos programas.” (E3)

“O termo articulação curricular horizontal não é muito utilizado, o que normalmente se utiliza entre os professores é o termo interdisciplinaridade.... As mesmas temáticas dever-se-iam tentar dar na mesma altura em todas as disciplinas do mesmo ano de escolaridade, capazes de ter essa interdisciplinaridade.”(E4)

Em síntese, a análise dos dados indica uma clara unanimidade na opinião dos entrevistados e dos professores inquiridos, no que respeita ao conceito de articulação curricular. Assim, conclui-se que os professores têm a noção do que é a articulação curricular (vertical e horizontal), porém uma representação cuja centralidade se situa ao nível dos conteúdos curriculares. Não obstante, o conceito de articulação curricular deverá ser percebido com uma abrangência maior, ou seja, a articulação curricular, além de uma “interligação sequencial” (Morgado, 2008:3) e ou transversal de conteúdos curriculares, requer, também a “interligação de procedimentos metodológicos e atitudes conducentes” nas práticas dos professores. Só assim pode contribuir para um desenvolvimento harmonioso e integral dos alunos ao longo do seu percurso educativo.

2.2. Práticas de articulação curricular

Como referimos anteriormente, nos documentos normativos emanados pela administração central, embora, a questão da articulação curricular não esteja convenientemente explicitada, existem contudo algumas referências na legislação¹ que servem de orientação às escolas. Assim, podemos ler, nas alíneas k e l do artigo 35º (Dec.-Lei nº20/2002) em que se determina que nas escolas secundárias, compete ao Conselho Pedagógico “dinamizar a coordenação interdisciplinar”; “aprovar e acompanhar a execução das propostas de planos de trabalho dos grupos disciplinares” e “apreciar os problemas dos alunos visando a sua integração na comunidade escolar”.

Ao analisarmos documentos produzidos a nível da escola, constatámos que essas competências, especificamente o “dinamizar a coordenação interdisciplinar” manifesta-se também no Plano Anual de Actividades elaborado pelas escolas secundárias. No entanto mais do que a “articulação regulamentada, enquanto conjunto de intenções” importa saber/indagar sobre práticas da “articulação efectiva” que acontecem nas escolas (Serra, 2004:98).

¹ Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº103/III/90): (Artºs 20º; 21º, 24º; 25º e 26º); Dec.-Lei nº20/2002- Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos do Ensino Secundário: (Artº 35º).

Nesta ordem de ideias, procurámos averiguar se nas escolas existem práticas de articulação curricular, quer entre professores dos vários ciclos do secundário ou do mesmo ano de escolaridade, quer entre professores do ensino básico e do ensino secundário.

Neste contexto, e com base no depoimento dos entrevistados, podemos verificar que ao nível do ensino secundário (1º e 2º ciclos), existe uma certa sensibilidade e preocupação por parte dos professores, preocupação que se traduz na realização de algumas actividades de articulação curricular horizontal, embora tais actividades, sejam levadas a cabo mais num contexto de informalidade, sem qualquer planificação prévia. Uma constatação que corrobora o que nos diz autores como Fullan e Hargreaves (2001), que as culturas de colaboração na escola caracterizam-se pela sua espontaneidade, voluntariado, informalidade e imprevisibilidade. É o que podemos verificar nalguns depoimentos dos entrevistados:

“A nível da Matemática sempre há esta troca de ideias entre os grupos de disciplinas e também entre os professores de anos subsequentes ou entre ciclos diferentes. Não costuma haver formalmente encontros interdisciplinares, tentamos fazer articulação com a Física com a disciplina de Educação Visual e Tecnológica... mas, ... isto é feito informalmente, na sala de professores (...) Projectos mesmo, não existem nem planificação conjunta. Cada grupo de disciplina faz a sua planificação.” (E3)

“(…) Existe sim, um trabalho mas sem pensar concretamente em “projectos de interdisciplinaridade”. Eu vejo por exemplo entre os professores de Português, Francês e Inglês, às vezes há matérias que todos procuram saber se está a ser trabalhada, como foi trabalhada ou quando vai ser trabalhada porque depois precisam desta matéria para desenvolver outros temas, portanto existe este intercâmbio entre os professores de diferentes grupos de disciplina.” (E1)

“A única disciplina com a qual fazemos algum trabalho de concertação interdisciplinar de forma algo sistemática, é a disciplina de Matemática. De resto esporadicamente há disciplinas que nos pedem apoio na concepção de algum projecto (cartaz, jornal de parede etc.) por exemplo a disciplina de Homem e Ambiente, mas... não existe formalmente nenhuma planificação de actividades interdisciplinares implantadas formalmente na escola.” (E4)

“Em termos de actividades extracurriculares sim, às vezes os professores com turmas em comum promovem actividades interdisciplinares, sobretudo visitas de estudo no sentido de reforçar e enriquecer os conteúdos curriculares. Professores de algumas disciplinas com mais afinidade costumam fazer em conjunto este tipo de actividades (...) (E2)

Também a nível da articulação vertical os entrevistados fizeram alusão à existência de alguma actividade nas escolas:

“(…) como são os mesmos professores no grupo disciplinar fazemos as planificações em conjunto e faz-se esta sequência, por exemplo quando os alunos vão para o 3º ciclo já fazemos a preparação para a disciplina de Geometria Descritiva - 11º ano.” (E4)

“Existe alguma orientação, e alguma sensibilidade também dos professores para fazerem esta continuidade não é ... esta articulação vertical (...) Nós sentimos muito isso em algumas disciplinas como por exemplo na disciplina de Introdução à Actividade Económica, Geografia e Economia ... são disciplinas que trabalham muito esta articulação. Também nas disciplinas de Ciências Naturais, Biologia e Geologia faz-se esta articulação.” (E1)

Nestes testemunhos, faz-se alusão essencialmente à articulação entre disciplinas diferentes. No entanto a articulação curricular vertical também deve ser feita ao nível de cada disciplina, ou seja articulando o currículo pelos diferentes anos e ciclos. Porém nesta particular encontramos um depoimento que, de certa, forma contradiz os outros depoimentos apresentados mais acima. Em nosso entender, esta situação poderá estar relacionada com a existência de uma considerável mobilidade de professores principalmente em determinadas disciplinas:

Acho que não há esta prática...repare, por exemplo a nível da disciplina de Língua Portuguesa ou de Estudos Científicos não há..., nunca o professor que terminou o 7º ano e o que vai começar o 8º ano tem uma articulação para saber onde aquele ficou e puder saber como dar continuidade. Pode existir se continuar com o mesmo professor, mas senão... o outro [novo professor] inicia o programa do 8º ano e trabalha sem ter em conta... (E2)

Na senda do que referimos ao introduzir esta dimensão, quisemos saber como era trabalhada na escola o objectivo “Dinamizar a coordenação interdisciplinar”, que constava do Plano Anual de Actividades de três das escolas que integraram este estudo. Constatámos que nos planos de trabalho dos grupos de disciplina não se encontravam explicitadas quaisquer actividades neste sentido. Ao indagar um dos professores entrevistados, membro do conselho directivo na sua escola, tivemos o seguinte depoimento:

“... bom para a interdisciplinaridade existe essa preocupação... tanto é que para as reuniões de coordenação nós colocamos no mesmo horário as disciplinas que nós pensamos que tem alguma articulação entre elas e colocamos no mesmo dia para poder haver esta interdisciplinaridade, temos esta preocupação. No início do ano lectivo...[em reunião do conselho pedagógico] também, temos chamado sempre atenção dos coordenadores para fazerem este trabalho, ver as matérias onde é possível esta interdisciplinaridade e fazer isso”. (E1)

Subentende-se que há aqui uma directriz mais de ordem administrativa e organizacional, não havendo apropriação por parte dos professores da ideia, que é importante a planificação de actividades interdisciplinares. Uma situação que inviabiliza os mais elementares propósitos de articulação curricular.

Em suma, pode-se concluir que as actividades de articulação curricular existentes nas escolas secundárias ocorrem de modo informal e normalmente acontecem entre professores de disciplinas que tem alguma afinidade ou proximidade em termos de áreas de conhecimento.

Relativamente a articulação entre o ensino básico e o ensino secundário verificámos que existe algum intercâmbio entre as escolas no domínio da realização de actividades extracurriculares:

“Uma vez ou outra alguns professores do básico trazem os seus alunos do 6º ano à nossa escola [secundária] para conhecerem a futura escola, ver como está organizada, mas são poucas as iniciativas deste tipo.”(E1)

“(...) quando há uma actividade na nossa escola convidamos a escola secundária ao lado e também a escola secundária quando tem actividades, convida a nossa escola para participar nas várias actividades extra-curriculares que costumam realizar. Como por exemplo, exposições de trabalhos dos alunos, jornal de parede, palestras alusivas a temas de interesse social, comemoração do dia da escola etc.” (E5)

“(…) chegamos a fazer intercâmbios e temos tido boas relações com as escolas neste caso com as escolas secundárias Y e Z. Por exemplo, participamos na escola Z em algumas actividades educativas. Também fomos convidados a assistir à festa de finalistas. Com a escola Y fizemos algumas actividades socioculturais ali no pátio. Fomos convidados a assistir palestras naquela escola e também já convidamos a direcção da escola Y a vir à nossa escola realizar uma sessão de esclarecimentos com os pais e encarregados de educação, sobre a organização e funcionamento da escola secundária para que os nossos alunos possam estar preparados para a transição do básico para o secundário. Agora nunca houve encontros de trabalho sobre os conteúdos curriculares, entre professores da nossa escola e os professores das escolas secundárias do bairro.” (E6)

“(…) Somos madrinha da escola básica aqui do nosso bairro. Todos os anos fazem uma visita à nossa escola. Normalmente são os alunos do 6º ano, que visitam a nossa escola, para poderem ver como funciona. “(...) Relativamente às escolas que apadrinhamos, organizamos actividades conjuntas com os alunos, portanto intercâmbio entre os nossos alunos do 1º ciclo com os do Ensino Básico. Geralmente são realizadas no início do ano lectivo, no natal e ou na comemoração de datas importantes como o dia do ambiente.” (E7)

Efectivamente, a existência dessas actividades extracurriculares poderão ser promotoras de uma efectiva articulação, permitindo um trabalho de continuidade entre estes dois níveis de ensino. Porém, no que concerne a outras práticas de articulação curricular entre professores do ensino básico e do ensino secundário, que implicam a reflexão sobre objectivos conteúdos e/ ou estratégias curriculares, verificamos que ela ainda é praticamente inexistente na realidade das nossas escolas. Aliás, no discurso de alguns entrevistados é notório algum desconhecimento mútuo sobre a organização curricular e os programas de ensino de cada um dos subsistemas referidos:

“Não há articulação entre professores do básico e do secundário. Geralmente os professores [do secundário] pouco sabem de concreto, sobre o que os alunos aprendem ao longo do Ensino Básico. Talvez esta deficiência na informação seja devida a esta falta de articulação”(E1).

Quando nós estamos a falar com o professor do ensino básico, eh... ou, com o professor do ensino secundário ficamos em 2 patamares diferentes, porque nós não temos um elo de ligação. Por exemplo os conteúdos que são tratados no 5º e 6º anos não sabemos, em que nível de ensino secundário voltarão a ser tratados, ou qual será a sequência do trabalho que nós estamos a fazer no 6º ano (...) Acho que entre o básico e o secundário, deveria ter mais sintonia de conhecimento...” (E6)

“Quando tenho alunos do 7º ano e, observo as dificuldades deles, vejo que faz falta a articulação... há realmente necessidade dos professores do básico desenvolverem determinados aspectos como por exemplo a coordenação dos movimentos no traçado (...) Não temos tido contacto com os programas do ensino básico, mas teve uma altura em que tive necessidade de pedir um programa da 3ª fase para ver que conteúdos são leccionados neste nível.”(E4)

No entanto, iniciativas levadas a cabo a nível institucional, pela especificamente pelas Delegações concelhias do ME, têm contribuído para a aproximação entre professores dos dois níveis de ensino, o que poderá servir de incentivo/impulso para uma efectiva articulação entre o ensino básico e o ensino secundário. Os depoimentos dos entrevistados corroboram o que acabamos de referir:

“Agora, anualmente a Delegação do Ministério da Educação realiza pelo menos um encontro entre o ensino básico e o ensino secundário, para discutir temas pedagógicos de interesse comum, onde há troca de opiniões

e partilha de experiências...portanto o que nós [professores do secundário] achamos, o que eles [professores do básico] acham...onde se deve insistir mais (...)”(E7)

“ (...) com estes encontros que a Delegação do ME realiza entre as escolas do básico e as do secundário, penso que a partir daqui podemos desenvolver mais a relação entre os 2 níveis e tentar reunir os professores... Na maioria das vezes nos encontros só participam os gestores, alguns professores do núcleo pedagógico das escolas básicas e os membros da direcção e coordenadores do grupo disciplinar das escolas secundárias públicas e privadas. Nestas reuniões reflecte-se sobre temas diversos mas estes não estão directamente relacionados com o currículo em concreto. Nesta última reunião nós fizemos a proposta que devia-se fazer também encontros do tipo mas com os professores dos diferentes anos de escolaridade, porque ... estando eles lá, participando...eles é que tem a massa na mão, seria melhor.” (E5)

Assim, no que respeita à articulação entre o ensino básico e o ensino secundário, e ao cruzar com os dados do questionário (itens 3.1, 3.10) deduzimos que os professores têm a percepção de que a falta de articulação pode dificultar o processo de transição dos alunos entre estes dois níveis de ensino. Contudo, os docentes manifestam nas suas atitudes uma certa inércia e alheamento. A tomada de decisões que contrarie tal estado de coisas só acontece em casos extremos, como se pode constatar nos depoimentos seguintes:

“Lembro-me que, quando implementamos os novos programas, na altura da reforma do ensino secundário, apareceu uma nova disciplina, Homem e Ambiente, no 7º ano. Na 1ª avaliação, praticamente houve 100% de negativas. Então tentou-se saber aqui nesta escola o motivo daquele insucesso, foi preciso contactar as escolas do ensino básico aqui ao lado. Lá ficou-se a saber que, os professores não conseguiram trabalhar todas as unidades do programa da disciplina de Ciências Integradas e, quando os professores do secundário iniciaram o programa de Homem e Ambiente no 7º ano, os alunos tiveram dificuldades porque não tinham bases para acompanhar a matéria nova. Bem na altura fez-se uma concertação com os professores do ensino básico sobre os conteúdos essenciais que deveriam ser trabalhados, necessários para dar bases-aos alunos (...)” (E1)

“Embora sejam poucos casos, há professores do secundário que nos contactam para saber o que os professores leccionaram, por exemplo, nas disciplinas de matemática e ciências integradas e assim, saberem onde pegar, como continuar nalgumas disciplinas do 7º ano. Eu acho que... há alguns que tentam contactar para resolver problemas de insucesso que surgem com os alunos ...” (E5)

Em síntese, relativamente a articulação curricular entre o ensino básico e o ensino secundário, as percepções e intenções dos professores denotam a importância que lhe atribuem. No entanto, parece-nos válida como síntese conclusiva considerar que essa articulação não existe, uma vez que as iniciativas que pontualmente ocorrem nas escolas, se relacionam com actividades fora da sala de aulas (actividades extracurriculares) que não se encontram directamente enquadradas nas actividades de desenvolvimento curricular planificadas pelas escolas.

1.3. Constrangimentos à articulação curricular

À semelhança do que foi feito quando da aplicação do questionário, também, quisemos auscultar os entrevistados sobre possíveis dificuldades que podem constituir-se como factores inibidores da realização de actividades de articulação curricular nas escolas.

A este respeito, constatámos que nos discursos dos professores entrevistados ressaltam-se aspectos relacionados com a organização e gestão das escolas, já identificados anteriormente nomeadamente a falta de espaço e a falta de tempo no horário dos professores para o trabalho em equipa:

“(...) uma das dificuldades é a compatibilidade de horários..., os diferentes professores da turma terem um horário compatível. Também o nosso currículo é muito sobrecarregado, tem muitas horas lectivas... dificilmente os professores com as mesmas turmas têm tempo livre coincidente no horário. Mas é possível ...desde que as pessoas queiram com um bocadinho de esforço pode-se fazer. ... Talvez aqui um normativo ajudaria. Há também o problema de espaço. É um grande constrangimento, os professores não têm espaço adequado para o trabalho pedagógico em conjunto na escola.” (E2)

“Fazer reuniões de articulação entre professores das várias disciplinas seria difícil... no início de cada trimes-tre cada grupo disciplinar faz a sua planificação..., agora ir fazer uma planificação conjunta por turma nunca fiz, e..., acho que não será fácil, há necessidade de espaço ... (E4)

“Talvez o número elevado de turmas, não há um tempo no horário dos professores..., assim só aparecem para este tipo de actividades os mais interessados ...” (E7)

Em suma, a inexistência de horas comuns nos horários dos professores de cada turma, a escassez de espaços disponíveis comuns são factores que inibem a prática de culturas de colaboração na escola e consequentemente de práticas de articulação curricular. Não podemos, contudo deixar de realçar a nossa perplexidade perante a afirmação do professor E7, ao assumir que se disponibilizam para este tipo de actividades “os mais interessados”. Ora será que uma prática tão importante como a articulação do currículo poderá estar dependente do interesse individual de cada docente?

Como opina Hargreaves (1998), o tempo perspectivado na dimensão “técnico-racional” é um instrumento organizacional que pode ser utilizado pelos gestores das escolas, ajustando-o e redistribuindo-o de modo a solucionar os problemas detectados. Talvez, neste caso, a gestão de cada escola possa assumir-se contornos de colaboração e participação dos docentes nas tarefas que visem a mudança e a melhoria das práticas curriculares.

Por outro lado, os discursos dos inquiridos aludem igualmente, para as dificuldades que estão relacionadas com atitudes e comportamentos profissionais do professor, salienta-se a falta de motivação, de disponibilidade e de colaboração. Os entrevistados reconhecem que os docentes não

têm o hábito de se reunirem para reflectir em conjunto sobre o processo de ensino-aprendizagem nem mesmo para as turmas que leccionam em comum, conjuntura essa que se torna inibidora quer de uma planificação quer da realização de actividades interdisciplinares:

“Além das reuniões do conselho de turma, para avaliação, é difícil... é muito difícil fazer com que os professores do conselho de turma se reúnam. As vezes se é uma turma indisciplinada pode haver algumas reuniões, mas, isso não é prática comum... e... há sempre a desculpa de falta de tempo, os professores não se mostram disponíveis... a colaboração entre professores da turma é muito deficiente.” (E1)

“As vezes os professores oferecem uma certa resistência para realizar actividades conjuntas. Há falta de interesse e motivação. Tem que ser um trabalho que é motivador se assim for, aparecem em massa.” (E4)

De igual modo, quando analisamos alguns excertos dos relatos dos entrevistados - *no início de cada trimestre cada grupo disciplinar faz a sua planificação..., agora ir fazer uma planificação conjunta por turma nunca fiz* (E4); - *As reflexões, as planificações são feitas só ao nível dos grupos de disciplina* (E1), - depreende-se que a própria estrutura curricular, assente numa lógica predominantemente disciplinar, condiciona não só a organização da escola, como também a maneira de actuar dos professores, dificultando assim as práticas da interdisciplinaridade, prenúncio de uma efectiva articulação curricular horizontal na escola.

A este propósito, Hargreaves (1998) chama atenção para a forma de cultura docente que ele apelida de “balcanização do ensino” que na opinião do autor contribui para a separação dos professores “ em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros, no interior da escola” (ibidem: 240). Neste tipo de colegialidade, a partilha e a colaboração reduz-se ao interior do grupo disciplinar a que cada grupo pertence. E, isso significa que, a organização do trabalho pedagógico na escola, apenas através dos grupos disciplinares, proporciona a existência de uma cultura balcanizada do ensino, que consequentemente inibe a prática da interdisciplinaridade e corrobora a manutenção da “ fragmentação de conteúdos curriculares e da própria aprendizagem” (Morgado (2006:2827).

Contudo, Hargreaves (1998) ressalva que o combate à balcanização do ensino não passa necessariamente pela extinção dos grupos/departamentos disciplinares mas sim, pela criação na escola, de um modelo organizacional de trabalho pedagógico docente a que ele denomina de “mosaico fluido”. Este modelo pressupõe que no seio de departamentos curriculares multidisciplinares possa haver diversos grupos, no entanto, deve-se evoluir no sentido de um esbatimento das fronteiras entre os grupos, assim como, da horizontalidade de status entre os mesmos.

Da análise dos testemunhos, depreende-se ainda, que os entrevistados têm a tendência de associar as actividades de interdisciplinaridade apenas às turmas que têm em comum. Trata-se de uma tendência que consideramos legítima e lógica, sobretudo numa fase em que se procuram aprofundar as actividades interdisciplinares e fomentar procedimentos de articulação curricular. Ora tais actividades devem, em primeira análise, ser desenvolvidas pelos professores que integram o mesmo Conselho de Turma, sem prejuízo de, mais tarde, esses procedimentos se alargarem a outros níveis de ensino e, idealmente a toda a escola.

Na verdade, os extractos das entrevistas deixam perceber que não é clara para os professores a ideia de que tais actividades poderão ser planificadas e realizadas de forma mais abrangente, ou seja através da concepção de projectos interdisciplinares assumidos pela escola no seu todo.

Em síntese, na perspectiva dos entrevistados, os constrangimentos sentidos pelos docentes devem-se, por um lado, ao modo de organização e gestão da escola, aspectos decorrentes das normas da administração inerentes ao sistema, e por outro lado, a aspectos intrínsecas ao próprio professor, corroborando deste modo, os dados recolhidos pelos questionários.

1.4. (In)Sucesso educativo

Nesta dimensão quisemos sobretudo averiguar se os entrevistados relacionam as práticas da articulação curricular com o (in)sucesso educativo dos alunos. Reconhecemos que, ao nível das entrevistas, os inquiridos se pronunciaram muito pouco sobre essa relação, talvez porque não estejam na posse dos dados que lhes permitem fundamentá-la.

No depoimento de um dos entrevistados constata-se que os professores reconhecem os benefícios que as actividades de articulação podem trazer para a melhoria das aprendizagens:

“(…) se tivesse esta concertação, uma planificação conjunta entre as disciplinas onde é possível esta interdisciplinaridade, com certeza os alunos aprenderiam mais e melhor. Por exemplo, quando falamos de energia... há outras disciplinas que também tratam este tema... Só que, as disciplinas afins fazem cada uma a sua planificação, e muitas vezes os conteúdos são leccionados de forma desfasada no tempo e, os alunos acabam por pensar que são coisas diferentes.” (E4)

Na verdade, as afirmações do professor E4 permitem compreender o que temos advogado ao longo deste trabalho sobre a importância da articulação curricular. Na prática, tal desarticulação pode mesmo, em casos mais extremos, conduzir a uma efectiva fragmentação do conhecimento e à construção de ideias falsas em torno de um mesmo conceito, tal como este professor deixa enten-

der. E isso é muito grave, importa pois que seja contrariada esta tendência e todos na escola trabalhem no sentido do desenvolvimento do aluno numa perspectiva de um ensino integrador.

Por fim importa referir que, quando questionados sobre os factores que podem contribuir para o (i)sucesso educativo dos alunos não há qualquer alusão à articulação curricular por parte dos professores:

“Para que os alunos tenham sucesso é necessário mais acompanhamento pedagógico dos alunos por parte da escola, manuais escolares e outros materiais didácticos, mais envolvimento dos pais com a escola. Da parte dos professores, mais empenho, vontade de trabalhar (motivação), mais profissionalismo. Por parte do ME uma mudança de comportamento em relação à escola, em relação aos professores e mudança da legislação porque há muita coisa que está a faltar principalmente na parte pedagógica, nós sentimos isso.” (E1)

Em síntese os dados obtidos nas entrevistas seriam essencialmente para confirmar, esclarecer e aprofundar os resultados obtidos no questionário.

Considerações finais

Após ter percorrido as diferentes fases que um trabalho desta natureza exige, impõem-se neste momento fazer um balanço e enunciar algumas considerações finais sobre o estudo que realizámos.

Tendo em conta os resultados obtidos, quer através da aplicação dos questionários (n=134), quer através da realização das entrevistas (n=8), evidenciamos alguns resultados que consideramos mais significativos. Estamos, porém, conscientes de que tratando-se de um estudo exploratório, que abarcou apenas um concelho do país, não podemos proceder à generalização dos resultados, embora este trabalho possa servir para reforçar os resultados de outras investigações que venham a ser realizadas neste domínio.

Optámos por organizar estas considerações finais em quatro pontos em sintonia com os objectivos e as respectivas dimensões trabalhadas ao longo do estudo: (i) representações dos professores sobre a articulação curricular, (ii) práticas de articulação curricular, (iii) constrangimentos à articulação curricular e (iv) relação entre a articulação curricular e o (in)sucesso educativo dos alunos.

Relativamente às representações dos professores sobre a articulação curricular vertical e/ou horizontal e mais especificamente aos sentidos que lhe atribuem e à forma como a valorizam, concluímos que na sua maioria, os professores consideram que a articulação curricular promove a interligação dos saberes das diferentes disciplinas de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos, permite a sequencialidade dos conteúdos entre diferentes anos e/ou ciclos e contribui para o aluno desenvolver uma visão integrada do conhecimento. Podemos concluir, também, que, na percepção dos professores inquiridos, o conceito de articulação curricular está muito centrado na questão dos conteúdos curriculares. Uma constatação que nos permite levantar as seguintes questões: será que os professores têm a percepção de que é também importante a articulação ao nível dos critérios de avaliação, dos procedimentos metodológicos e das estratégias e metodologias que utilizam com os alunos? Ou será que falam apenas em articulação porque se apropriam dos discursos sobre esta temática, não a transpondo para as práticas que concretizam na sala de aulas?

No que concerne a segunda dimensão do estudo, as práticas de articulação curricular (vertical e horizontal), questionámos os respondentes sobre práticas passíveis de serem implementadas e/ou práticas existentes no contexto das escolas cabo-verdianas e que promovam a articulação curricular, bem como sobre alguns aspectos relacionados com a organização e ges-

tão pedagógica e que facilitem a articulação curricular. Os resultados que obtivemos permitem-nos verificar que:

- A maioria dos professores considera que a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre docentes, e que a partilha de experiências, bem como a reflexão conjunta sobre as práticas docentes, facilitam a realização de actividades de articulação curricular vertical e/ou horizontal.
- Nas escolas secundárias, se é certo que a nível do discurso é reconhecida a importância da articulação curricular na prática os professores não assumem formalmente esta tarefa. Verifica-se que não existe uma planificação conjunta de actividades de articulação curricular pelos diferentes grupos de disciplina, o que nos permite concluir que, embora haja algumas directizes de ordem administrativa no sentido de facilitar o trabalho entre os grupos de disciplina, não se vislumbra a apropriação por parte dos professores dessa possibilidade que é a importância da planificação de actividades interdisciplinares. Uma condição que, em nosso entender, se configura como uma das mais elementares para a efectivação de práticas de articulação curricular.
- As actividades promotoras de articulação curricular que ocorrem nas escolas secundárias são realizadas na base de informalidade, sobretudo entre professores cujas disciplinas tem afinidades, e/ou por iniciativa individual de professores que decidem realizar, pontualmente, actividades/projectos de enriquecimento curricular.
- Relativamente à articulação curricular entre o ensino básico e o ensino secundário, e apesar de existirem algumas iniciativas - actividades extracurriculares no início do ano lectivo ou na comemoração de datas especiais, indicadoras de alguma “articulação curricular espontânea” (Serra, 2004) -, a verdade é que são inexistentes práticas de “articulação efectiva e activa” (Serra, 2004) entre os professores destes dois níveis de ensino.

Em nosso entender, esta situação contribui para potenciar as descontinuidades, no momento da transição entre o ensino básico e o ensino secundário, e constitui uma das causas que está na base dos problemas de adaptação e de insucesso de muitos alunos do 7º ano de escolaridade, nas escolas cabo-verdianas. Daí a necessidade das escolas e os docentes destes dois níveis de ensino tomarem consciência da importância de trabalharem em conjunto a transição dos alunos, sob pena de se acumularem cada vez mais problemas de insucesso, tendo em conta a crescente massificação do ensino secundário, sobretudo no caso específico do 1º ciclo.

Estas constatações compelem-nos a considerar necessária uma mudança, no sentido de uma aproximação entre docentes, e a procura de mecanismos e estratégias de articulação que permitam perceber melhor as diferenças e semelhanças na organização curricular de cada nível de ensino. Só assim estarão em condições de actuarem no sentido de, por um lado, preparar os alunos para a transição, e, por outro, saber lidar melhor com os alunos recém chegados à escola secundária, indo ao encontro das suas características e necessidades, o que, por certo, melhorará a sua integração e contribui para melhorar o seu sucesso educativo.

Foi também nosso propósito identificar constrangimentos que dificultem as práticas de articulação curricular. Constatámos que os constrangimentos assentam, essencialmente, em dois tipos de factores, que dificultam a existência de trabalho colaborativo entre os docentes e, consequentemente, a concretização de actividades promotoras de articulação curricular nas escolas:

- *factores de ordem estrutural, organizacional e administrativa* - falta de espaços físicos, desencontros nos horários dos professores da turma, pressões para o cumprimento do programa, elevado número de alunos por turma entre outros;
- *factores intrínsecos ao professor* - que condicionam/ dificultam a prática de actividades conducentes a articulação curricular tais como, a falta de hábito de trabalho colaborativo, a falta de liderança na coordenação dos grupos de disciplina, fracos empenho e motivação, a inércia e o conformismo, o distanciamento e ainda, o facto de muitos professores não se sentirem como parte integrante da escola.

Ainda no que diz respeito a esta dimensão, podemos inferir que os professores estão conscientes de que não basta criar condições nas escolas para haver práticas de articulação curricular, tudo dependendo do maior ou menor envolvimento profissional e da vontade de agir do professor. Importa, pois, que a nível das práticas curriculares haja a interiorização de hábitos e atitudes de colaboração, que se desenvolva uma motivação para agir e realizar, assim como, se adoptem princípios de ética profissional, assentes na firme assunção de compromissos profissionais e institucionais.

Neste contexto, parece-nos inegável a necessidade de uma redefinição da profissionalidade docente. Para enfrentar os desafios que hoje se colocam às escolas cabo-verdianas torna-se necessário trabalhar no sentido da formação de um “outro tipo de professor, com mais maturidade curricular (...) um profissional disposto a abandonar velhos papéis conservadores,(...) ca-

paz de se empenhar no desenvolvimento de capacidades individuais e colectivas e fazer dos alunos a principal razão de ser da sua profissão e da escola” (Morgado, 2005:97).

Por último, incidimos nos factores que podem intervir no (in)sucesso educativo dos alunos. A análise dos resultados permitiu-nos constatar que, na opinião dos professores, os factores considerados mais relevantes no (in)sucesso dos alunos diz respeito à capacidade do aluno em utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/ problemas do quotidiano, aliado à capacidade de motivar os alunos e utilizar metodologias diversificadas por parte do professor. Não podemos deixar de registar que os professores atribuem pouca importância à questão da articulação curricular como factor que contribui para o sucesso dos alunos, situando em 4º lugar das suas preferências. Este facto permite-nos afirmar que estão muito arreigadas no quotidiano dos professores as práticas de trabalho individualistas, o que, em nosso entender, contribui de forma determinante para o insucesso dos alunos. Outros factores de insucesso apontados pelos professores relacionam-se com o facto de os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola e associado com a falta de auto-estima. De igual modo, partindo do confronto dos resultados do questionário e das entrevistas, verificamos que os professores não percebem a articulação curricular como um factor de (in)sucesso educativo dos alunos. Isto só vem reforçar o que dissemos atrás, sobre as formas de trabalho e a mentalidade curricular dos professores.

Estando no final do nosso trabalho de investigação, assumimos uma vez mais o carácter exploratório do estudo, com todas as limitações já identificadas no primeiro capítulo. Pensamos, no entanto, ter contribuído, ainda que modestamente, para o conhecimento das realidades e dos contextos educativos inseridos no sistema educativo cabo-verdiano, bem como das práticas curriculares que aí se desenvolvem.

Consideramos existirem outros aspectos que poderão ser explorados em futuras investigações, tais como, dar voz aos alunos e conhecer a sua opinião em relação às experiências vivenciadas na transição entre o ensino básico e o ensino secundário e também ouvir os pais enquanto co-responsáveis desse processo de transição. Por outro, lado seria interessante e oportuno – através de um estudo de caso, por exemplo – aprofundar e conhecer mais detalhadamente a questão da articulação curricular e do trabalho colaborativo nas escolas secundárias, recorrendo à observação directa de práticas docentes, quer entre professores que integram o conselho de turma quer entre os grupos de disciplinas. Por fim, pensamos também ser importante explorar

pouco a questão das culturas docentes no EB e no ES e detectar eventuais influências que possam ter nas práticas de articulação curricular entre estes dois níveis de ensino.

Antes de terminar, não podemos deixar de apresentar algumas breves reflexões que nos foram surgindo ao longo do processo e que nos levaram muitas vezes a fazer incursões pela nossa memória vivencial, enquanto profissionais de educação.

A problemática da articulação curricular, tal como outras temáticas relacionadas com o currículo, abrange e/ou está interligada a uma diversidade de aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem no contexto da escola, tornando-se importante reflectir sobre três desses aspectos em particular.

Desde logo, a ideia de que para haver uma efectiva articulação curricular são necessárias lideranças fortes que deverão ser exercidas pelo director de turma e pelo coordenador do grupo de disciplina. Impõe-se reequacionar o papel das estruturas de orientação pedagógica intermédia, dado o papel que as mesmas podem desempenhar na planificação e realização de actividades de articulação curricular, sobretudo nas escolas secundárias. Como é óbvio, o problema não se resolverá apenas com a revisão/concepção de legislação, embora se reconheça que uma legislação em conformidade será um elemento facilitador das práticas de articulação curricular nas escolas.

Um segundo aspecto está relacionado com a formação inicial e contínua dos professores. É necessário que na formação inicial de professores sejam integradas componentes que permitam reflectir e trabalhar num contexto de interdisciplinaridade, desenvolvendo competências essenciais para o trabalho colaborativo. Em consequência, é de todo pertinente a promoção da formação contínua do professor, na perspectiva de um desenvolvimento profissional contínuo, realizada no contexto da própria escola, de forma a desenraizar hábitos de trabalho pouco propícios a prática colaborativa. Por outro lado, impõe-se uma reflexão aturada sobre os modelos de formação inicial existentes para professores dos ensinos básico e secundário. No contexto actual, talvez não se justifique uma diferença tão acentuada dos perfis docentes para estes dois níveis de ensino. Naturalmente, mudanças neste sentido exigirão alterações da própria política educativa, no que diz respeito à formação de professores.

Por último, consideramos ser pertinente pensar na configuração de novos modelos de organização das escolas, com mais flexibilidade e que permitam responder melhor às necessidades regionais/locais. Sobretudo se tais modelos não organizarem o percurso dos alunos em

patamares tão distintos, separando os níveis de ensino, e recorrerem a uma organização vertical que permita o intercâmbio, a partilha entre docentes e discentes, atenuando deste modo as descontinuidades entre os diversos níveis. No fundo, modelos que viabilizam uma efectiva articulação curricular. É que, faz todo o sentido esta flexibilidade e esta integração, sobretudo se tivermos em conta a proximidade geográfica existente entre muitas escolas básicas e secundárias.

Bibliografia

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P. (2005). *As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico*. Revista Interacções, Volume 1, N°. 1, PP. 25-53. Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acedido a 29 de Junho de 2009.
- ABRANTES, P. (2006). *Individualização e exclusão. A transição para o ensino secundário no centro de Madrid*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. ISCTE.CIES e-Working PaperN° 14/2006.http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP14_Abrantes_.pdf. Acedido a 29 de Junho de 2009.
- ABRANTES, P. (2008). *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de Doutoramento. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J.(2007). *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- ALMEIDA, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas ciências sociais* (5ªedª). Lisboa: Editorial Presença
- ALMEIDA, L. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. Almeida (Coord.). *Capacitar a escola para o sucesso* , pp. 59-110. V.N. Gaia: Edipsico.
- ALMEIDA, L. (2002). *Programa de promoção cognitiva*. Braga: Editora Psiquilíbrios
- ALMEIDA, L. (2005). Programas de treino cognitivo: ajudar os alunos a aprender a pensar. In G.L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp.288-310). Lisboa: Relógio D'Água.
- ALMEIDA, L.& ROAZZI, A. (1988). *Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema?* In Revista Portuguesa de Educação, 1988, 1 (2), pp. 53-60.
- ALMEIDA, L. & FRERE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação* (2ª ed.) Braga: Psiquilíbrios.
- ALMEIDA, L *et al* (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. In SILVA, Bento D.; ALMEIDA, Leandro S., coord. – *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 8. [CD-ROM]. Braga : Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. ISBN 972-8746-36-9. pp. 3629-3649
- ALONSO, L. (2000). “Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança”. *Território Educativo*, 7, pp. 33-42.
- APPLE, M. W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.

- APPLE, M.(1986). *Ideologia y Curriculum*. Madrid: Morata
- AVANZINI, Guy. (s.d.). *O Insucesso Escolar*, Editorial Pórtico, Lisboa.
- AZEVEDO, J. (2007). Articulação entre níveis e ciclos de ensino. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (org.). *Educação para o sucesso: políticas e actores. Actas IX Congresso da SPCE*.Funchal: Universidade da Madeira. pp. 87-99.
- AZEVEDO, A. (1958). *Política do Ensino em África*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- BARROS, A.M.& ALMEIDA, L.S. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: APPORT
- BASTIN, G. (1976) *A Hecatombe Escolar*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- BEANE, J. (2002). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In J. A. Pacheco et al.(orgs).(2000). *Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. pp.45-61
- BEANE, J. (2002). *Integração curricular. A concepção do núcleo de educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- BENARD, B. (1995). *Fostering Resilience in Children*. In ERIC Digest ED3863271995-08-00
- BENAVENTE, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1998). *Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias*. *Seara Nova*, nº 18, pp. 3-27.
- BENAVENTE, A (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), (4. º e 5. º) pp.715-733
- BERNARD S., BORN M., CROCHELET F., et PONCELET D.(2005). Une recherche pour mieux comprendre la baisse de rendement scolaire après la transition primaire-secondaire. Premier bilan. Université de Liège.
- www.enseignement.be/download.php?do_id=2682&do**. Acedido a 4 de Junho de 2009.
- BISQUERRA, R.(1989). *Métodos de Investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução á Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.

- CARDOSO, A. (1996) Implicações do conceito de currículo na investigação em educação. In A. Estrela & Ferreira, J.(org.) VII Colóquio Nacional da AFIRSE – *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Lisboa AFIRSE, pp. 135-140.
- CARVALHO, R. (1996). *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade e até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORTESÃO, L. & TORRES, A. (1990) *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar*, 3ª ed. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L.(1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Editorial: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa
- COUTINHO, C. (2007). *Métodos de investigação em educação: fundamentos teóricos da investigação educativa*. Universidade do Minho (policopiado).
- CRONBACH L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Longman.
- DAY, C.(2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores- os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação – dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DOMINGOS, A.; BARRADAS, H., RAINHA, H., NEVES, I. (1986). A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUNLOP & H. FABIAN (Eds). Informing transitions in the early years. (pp. 21-32). Berkshire: Open University Press.
- ESTEVES, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In Departamento da Educação Básica. *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 23 – 30.
- ESTEVES, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. Lima e J. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama
- FABIAN, H. & DUNLOP, A.(2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education*. Paris: UNESCO.
- FERNANDES, A. 1991. “O Insucesso Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições ASA pp. 187-232.
- FERREIRA, J. B. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Edições Magno.
- FONTAINE, A. M. (1990). *Motivação e realização escolar*. In Campos, B.P. (coord) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

- FORMOSINHO, J. (1987). O currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In *O sucesso escolar em questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga : Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FORMOSINHO, J. (1987a). *A Educação informal na família.. Cadernos de análise social da educação*. Braga: Universidade do Minho. pp. 17-22
- FORMOSINHO, J. (1991). Currículo e cultura escolar. In Machado, F. e Gonçalves, M. (org.). *Currículo – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2008). *Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem fronteira, 8 (1), pp.5-16. **www.curriculosemfronteiras.org** Acedido em 08/1/10.
- FULLAN, M. (2002). *Las Fuerzas del cambio*. Madrid: Ediciones Akal.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar ? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- GALTON, M. et al. (2003). Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning. University of Cambridge. In **<http://www.dcsf.gov.uk/research/programmeofresearch/projectinformation.cfm?projectid=13346&resultspage=1>**. Acedido a 3 de Junho de 2009
- GANESON, K. & ERICH, L. (2009). *Transition into High School: A phenomenological study* . Educational Philosophy and Theory, Vol. 41, No. 1, 2009.pp. 60-78 . Austrália: Queensland University of Technology. [http://doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00476.x](http://doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00476.x). Acedido a 7 de Dezembro de 2009
- GARPAR, M. I; & ROLDÃO, M. C. (2007) *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GHIGLIONE, R. & MATALON B. (1997). O Inquérito. Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata
- GIMENO, J. (1992). Ambitos de diseño. In J, GIMENO e A. Pérez Gomez. *Compreender y transformar la enseñanza*. Madrid Ediciones Morata, pp.265-333
- GIMENO, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO, J. (1998). El curriculum: los contenidos de la enseñana: ou un análisis de la práctica. In In J, GIMENO e Pérez Gomez. *Compreender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, pp.137-170.
- GODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa
- GOMES, C. (1987) A interacção selectiva na escola de massas. In *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, N.º 3, pp. 35-49.

- GRIEBEL, W. & BERWANGER D.(2006). *Transition from primary school to secondary school in Germany*. International Journal of Transitions in Childhood, Vol.2, 2006.pp.32-39
http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal2_griebel%20and%20berwanger.pdf. Acedido a 4 de Julho de 2009.
- GOMEZ, P. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Morata, pp. 197–209.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HILL, M. & HILL, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo
- HUBERMAN, M. & MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles: De Boeck Université.
- HUGGINS, M. & KNIGHT, P. (1997) Curriculum Continuity and Transfer from Primary to Secondary School: the case of history. Educational Studies, Vol. 23, N° 3, pp. 333 – 348. In <http://dx.doi.org/10.1080/0305569970230301> Acedido a 31 de Maio de 2009.
- JACKSON, P. (1992) Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of research of curriculum*. New York : MacMillan, pp. 3-39.
- JONHOSON (1967). Education Theory. In R. Messick, L. Paixão e L. Bastos. (1980). *Currículo Análise e Debate*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- KELLY, A. (1986). *O Currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Editora Harbra Lda.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LA TORRE, A. Del RINCON, D.; ARNAL, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- LAROSE, F. et al (2006). *L’impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d’élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire* (FQRSC n° 2003-PRS - 8436). Centre de recherche sur l’intervention éducative. Université de Sherbrooke. Canadá
http://www.crie.ca/enligne/FQRSC/diffusion_FQRSC.htm . Acedido a 2 de Junho de 2009.
- LEITE, C. (2001). Reorganização curricular do ensino básico - problemas, oportunidades e Desafios. In C. V.Freitas *et al. A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Edição Asa, pp. 29-37.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA
- LEITE, C.; Gomes, L., Fernandes, P. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

- LESSARD-HÉBERT, M. GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, J. (2006). Ética na investigação. In J. Lima e J. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 127-159.
- LURÇART L. (1978) *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MAINGAIN, A. & DUFOUR, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MARQUES, R (1990). *Educação e desenvolvimento pessoal e social – objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e o novo regime jurídico de habilitação para a docência*.
<http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurriculares.pdf> Acedido em 8/1/10
- MARTINS, A. M. e CABRITA, I. (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, A. Paixão, I. (2002). *A legitimação psicológica do insucesso escolar e (des)responsabilização dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MCGEE, Clive et al. (2003) *Transition to Secondary School: A Literature Review*. Waikato Institute for Research in Learning & Curriculum. University of Waikato, New Zealand.
http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0018/7560/transition.pdf. Acedido a 2 de Junho de 2009.
- MENDONÇA, A. (2006) *A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da madeira em finais do sec. XX (1994-2000)*. Tese de Doutoramento (não publicada). Funchal: Universidade da Madeira.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles: De Boeck Université
- MIZELLE, N. & IRVIN, J. (2000) *Transition from Middle School to high School*. Middle School Journal, Vol.31, Number 5, May 2000, 1-8.
<http://www.aare.edu.au/92pap/kirkd92003.txt>. Acedido a 4 de Junho de 2009
- MOREIRA, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da investigação Social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- MORGADO, J. C. (2000a). A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In José Augusto Pacheco et al. (orgs.). (2000). *Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. pp. 93-101.
- MORGADO, J. C. (2000b). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

- MORGADO, J. C. (2001). Reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. V.Freitas *et al.* *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: edição asa, pp.39-60.
- MORGADO, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiada).
- MORGADO, J. C. (2005). *Curriculo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2006). Dos grupos disciplinares aos departamentos curriculares: o que mudou nas escolas? Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro), pp 2824-2834
- MORGADO, J. C. (2009). Avaliação e autonomia curricular: discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca & M Peralbo(Orgs).*Actas do X Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd – Universidade do Minho. pp. 3590-3602.
- MORGADO, J. C.& TOMAZ, C. (2009). Articulação curricular e sucesso educativo: Uma parceria de investigação. In: Actas do XVII Colóquio AFIRSE “A escola e o Mundo do Trabalho”. Lisboa: Universidade de Lisboa. CD-Rom.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- NICHOLLS G.& GARDNER J. (1999). *Pupils in transition: moving between key stages*. London: Routledge.
- Niesel R.& Griebel, W.(2005). *Transition competence and resiliency in educational institutions*. International Journal of Transitions in Childhood, Vol.1, 2005. Pp. 4-11.
http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal_niesel_griebel.pdf.
Acedido em 4 de Julho de 2009
- NIESEL,R. & GRIEBEL, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. In AW Dunlop & H. Fabian (Eds). *Informing transitions in the early years..* Berkshire: Open University Press. pp. 21-32
- NIZA, S. (2007). Contra a exclusão escolar – *In Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Madeira: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp 48-59
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A.; PARASKEVA, J.(1999). Marco Epistemológico. In J.A.Pacheco; J. C. Morgado & I. Viana (Orgs). *Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*.Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp 65-81.
- PACHECO, J. A. (2000a). “A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular”. *Território Educativo*, 7, pp. 27-32.
- PACHECO, J. A. (2000b). (org.) *Políticas de Integração curricular*. Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J. A. (2001). *Curriculo Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*, Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A.(2008a). (org.). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2008b). *Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal*. InterMeio: revista do programa de Pós-Graduação. Campo Grande. MS, v. 14, n. 28, pp. 178-187. Jul. -Dez.
- PACHECO; J. A. (2009). *Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização*. Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(1), pp. 105-143. ISSN 0871-9187.Universidade do Minho.
- PARASKEVA, J. (2000). Integração Curricular: texto e contexto. In José Augusto Pacheco *et al.* (orgs). (2000). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- PARASKEVA, J. & MORGADO, J. C (1998). Autonomia Curricular: uma nova ferramenta ideológica. In J. A. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva. *Reflexão e Inovação Curricular*.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995) - *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- PEIXOTO, L. M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora
- PERRENOUD, P. (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais do que o currículo*. In Cadernos de Pesquisa (Brasil). N° 119, Julho 2003, pp. 7-26.
www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php/2003/2003_2/html .
Acedido em 08/1/10
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PIRES, E. L., FERNANDES, A S. e FORMOSINHO, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- POMBO, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora

- POMBO, O. (2004). *Interdisciplinaridade. Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio d'Água. Porto: Porto Editora.
- POMBO, O. (2005). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Liinc em Revista, 1 (1), pp.315. em <http://www.ibict.br/liinc> acedido em 08/01/09
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RANGEL, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- RIBEIRO, A. (2002). A Escola pode esperar, Cadernos do CRIAP, nº37, Lisboa, Edições ASA.
- RIBEIRO, I. S. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura cognitiva das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: CEEP.
- ROAZZI, A.; SPINILLO, G. & ALMEIDA, L. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In L. Almeida (Ed.) *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: APPORT
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. C. (2000a). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (orgs). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora. pp. 123-131
- ROLDÃO, M. C. (2000b) - *O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular*. Revista de Educação, Vol. IX, nº1, 2000, pp. 81-89.
- ROLDÃO, M. C. (2003) – *Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (20008). Que educação queremos para a infância. In I. Alarcão e M. C. Roldão (Orgs). *Relatório do estudo: a educação da criança dos 0 aos 12 anos*. Comissão Nacional de Educação. pp. 99-133 . <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>. Acedido a 2 de Junho de 2009.
- ROSÁRIO, P.; ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, A. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem tempo de estudo e rendimento escolar. Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria e Prática*. 2, 197 – 213.
- ROSÁRIO, P. (2004). *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- SANTOMÉ, J. T.(1996) *Globalización e interdisciplinaridad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- SANTOMÉ, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SANTOS, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice - O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Edições: Afrontamento.

- SANTOS, B. S (2003). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições: Afrontamento.
- SARMENTO, M. (1994). *As escolas e as autonomias*. Rio Tinto: Edições ASA
- SCHULMAN, L., (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 3-36.
- SCHWAB, J. (1969). The Pratical: a language for curriculum. *School Review*. In J. Gimeno & A. Perez. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid Ediciones Morata. Pp 197-209.
- SENOS, J. & DINIS, T. (1998). A auto-estima resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa de adolescentes. *Análise Psicológica*. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa. pp. 267-276.
- SERRA, C. (2004). *Curriculo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora
- SYLVA, K. et al.(2008) What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? Institute of Education, University of London 2008. In <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR019.pdf>. Acedido a 31 de Maio de 2009.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata
- TABA, H. (1982). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- TAVARES, J. (2005). *Docência, aprendizagem e sucesso académico* http://www2.iii.ua.pt/uiccosf/daes_pt_docencia_aprendizagem_e_sucessoacademico.pdf f Acedido 12/02/10.
- TAVARES, J. et al (2006). *Análise Psicológica (2006), 1 (XXIV): 61-72*
- TYLER, R. (1976). *Princípios básicos do currículo*. Porto Alegre: Editora Globo.
- TOLENTINO, André C. (2007). *Universidade e Transformação Social nos pequenos Estados em Desenvolvimento: o Caso de Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo, In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Editora Afrontamento.
- VASCONCELOS, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In In I. Alarcão e M. C. Roldão (Orgs). *Relatório do estudo: a educação da criança dos 0 aos 12 anos*. Comissão Nacional de Educação. pp. 99-133 .
<http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>. Acedido a 2 de Junho de 2009.

- VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: Uma aposta na auto-regulação*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- VILAR, A. Matos (2000). *Currículo e Ensino – Para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA
- WILFRIED G. & Dagmar B.r(2006) *Transition from primary school to secondary school in Germany*. International
- ZABALZA, M. (1987). *Diseño y Dessarrollo curricular*. Madrid: Morata
- ZABALZA, M. (2004). “Prácticas educativas en la educación infantil – transversalidad y transiciones”. In Revista do GEDEI – *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº. 6 7-26.

Documentos Consultados

- Ministério da Educação e Cultura, República de Cabo Verde (1977). *Relatório do Encontro Nacional de Quadros da Educação (Agosto/Setembro)*. Mindelo
- Ministério da Educação e Cultura, República de Cabo Verde (1977). *Organização Administrativa dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário*. In Encontro Nacional de Quadros da Educação - Conclusões. Mindelo
- Ministério da Educação e Cultura - MEC (1981). *Subsídios para a planificação do Sector Educação*. Praia.
- Ministério da Educação, Ciência e Cultura. (1996). *Plano de estudos do Ensino Secundário*. Praia.
- Ministério da Educação, e Valorização dos Recursos Humanos. (s/d). *Indicadores de Educação – Ano Lectivo 2005/06*. Praia.
- Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. (2003): *Plano Estratégico Da Educação*. Praia
- GEP- Ministério da Educação. *Indicadores de Educação – 1990 a 2008/09*.
- GEEP-MEES (2009). *Indicadores de Educação, Ano lectivo 2008/09*. Praia
- Instituto Nacional de Estatística (INE). *Anuário Estatístico de 1968 a 1974*
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2010). *Relatório preliminar do Recenseamento Geral da População*. Praia: INE

Referências legislativas

- Decreto-lei nº 33/75, de 3 de Maio. República de Cabo-Verde – aprova a extinção do ensino pré-primário
- Portaria nº 50/1987, de 31 de Agosto. República de Cabo-Verde - regula o regime de organização e gestão administrativa e pedagógica e dos Estabelecimentos do Ensino Secundário
- Lei nº103/III/90, de 29 de Dezembro. República de Cabo-Verde – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Portaria nº 53/1993, de 2 de Novembro. República de Cabo-Verde – Plano e Organização Curricular do Ensino Básico.
- Decreto-Lei nº 76/1994, de 27 de Dezembro. República de Cabo-Verde - estabelece a configuração da rede escolar do Ensino Básico e aplica-se aos estabelecimentos públicos de Ensino Básico
- Decreto-Lei nº 77/94 de 27 de Dezembro. República de Cabo-Verde - Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino básico
- Decreto-Lei nº 78/1994 de 27 de Dezembro. República de Cabo-Verde – Regula o regime dos órgãos de coordenação pedagógica nos estabelecimentos de ensino básico.
- Decreto-Lei nº 25/2001. República de Cabo-Verde - Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação, Cultura e Desporto
- Decreto-Lei n.º 20/2002, de 19 Agosto. República de Cabo-Verde – Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário.
- Decreto-Lei nº42/03/2002 de 20 de Outubro. República de Cabo-Verde – Regula o sistema de avaliação do Ensino Secundário
- Decreto-Lei nº 43/2003 de 27 de Outubro. República de Cabo-Verde - Regula o sistema de avaliação do Ensino Básico
- Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio. República de Cabo-Verde – Aprova nova Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXOS CD-ROM